

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**LEZIANY SILVEIRA DANIEL**

**JOÃO ROBERTO MOREIRA (1912-1967):  
ITINERÁRIOS PARA UMA *RACIONALIDADE ATIVA*.**

**CURITIBA  
2009**

**LEZIANY SILVEIRA DANIEL**

**JOÃO ROBERTO MOREIRA (1912-1967):  
ITINERÁRIOS PARA UMA *RACIONALIDADE ATIVA*.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

**CURITIBA  
2009**

**À MINHA AMADA FAMÍLIA,  
PELO APOIO E CARINHO INCONDICIONAIS.**

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, em que se encerra mais uma parte de minha formação profissional, gostaria de agradecer àqueles que estiveram presentes no meu processo de amadurecimento acadêmico e pessoal.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira, meu orientador, meu sincero obrigada pela confiança, pelo carinho e pela competente orientação nesses fecundos anos de prazerosa aprendizagem no campo da pesquisa em História da Educação.

Ao Prof. Dr. António Gomes Ferreira, meu co-orientador estrangeiro na Universidade de Coimbra, pela carinhosa acolhida em Portugal, pela confiança no meu trabalho e pela parceria em muitas de minhas novas investidas teóricas.

Ao Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, pelo incentivo, amizade e apoio nos trabalhos desenvolvidos junto ao PPGE e pelas participações em minha qualificação e em minha banca de doutoramento.

Ao Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencosta, pelas disciplinas ministradas, pelo incentivo no exercício da pesquisa e pelo pronto aceite em participar de minha banca de doutoramento.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier, pela acolhida no PROEDS/UFRJ e pelo acompanhamento e incentivo do meu trabalho, desde o mestrado. Meu agradecimento carinhoso pelo aceite em participar de minha qualificação e de minha banca.

Ao Prof. Dr. Marco Antonio Stancik, pelo pronto aceite em participar de minha banca de doutoramento e pela inspiradora leitura de sua tese de doutorado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Daros, primeira e querida mestra, que tem me acompanhado nestes anos de formação. Muito obrigada por participar de minha banca de qualificação e pelo carinho e parceria destes anos.

Aos professores da *Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação* pelas sempre valiosas aulas e pelas conversas nos corredores da universidade e dos congressos.

Aos queridos colegas de doutorado, Márcia, Maria Helena, Liliana e Ronie, companheiros de uma jornada em que as angústias e alegrias do ofício da pesquisa sempre foram compartilhadas entre nós.

Aos então queridos colegas mestrandos, hoje mestres, Caroline, Roberlayne, Diogo, Telma e Lausane, pela amizade, pelas conversas, pelas festas, pelos risos...

Aos colegas dos Grupos de Pesquisa *História Intelectual e Educação e Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina*, pelas sempre valiosas discussões.

Aos coordenadores, pedagogos, formadores e educadores do ProJovem, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela oportunidade de trabalho e pelos momentos compartilhados de significativo aprendizado.

Às minhas amigas de Floripa, Ana Claudia, Rosilene, Isabel, Tanair e Cléia, pelos deliciosos momentos de descontração.

À minha querida prima, Elenice Beatriz das Chagas, que fez, carinhosamente, a revisão final da tese.

Aos meus queridos amigos conquistados na temporada em Portugal, Érika, Rosana, Josiel, prof<sup>a</sup>. Maria Amélia, prof<sup>a</sup>. Rosário, Bruno, Cristiane, Victor Hugo, Taís, Júnior.

Ao querido Acyr, enxadrista atleticano, por ter tornado meus dias mais alegres e divertidos, nos últimos meses.

Aos meus pais, Sivonê e Claudete, pelo apoio em minha vinda para Curitiba e pelas sempre sinceras e essenciais palavras de carinho e incentivo.

Aos meus irmãos, Heloisa e Josias, únicos em personalidade, igualmente importantes em minha vida.

À minha querida vó, Maria, pelo carinho e pelas orações.

Às carinhosas funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, Sra. Darci, Sra. Francisca e Sra. Irene, pelo apoio e estrutura.

Ao CNPQ, pela bolsa de pesquisa que recebi durante grande parte do doutorado e, à CAPES, pela concessão de bolsa de estudos PDEE, para estágio de nove meses na Universidade de Coimbra, Portugal.

A todos àqueles que passaram pela minha vida e que fizeram parte dela de maneira especial nestes últimos quatro anos, meu mais sincero e emocionado agradecimento!

***Aprendi com a primavera  
a deixar-me cortar e voltar sempre inteira.***  
Cecília Meirelles

***Navegar é preciso, viver não é preciso.***  
Luís Vaz de Camões

## RESUMO

A presente tese tem como foco o estudo minucioso do pensamento e trajetória educacionais do intelectual João Roberto Moreira, procurando percorrer e entender os seus itinerários para uma “racionalidade ativa”. Esta expressão, utilizada por ele, evidenciou-nos um processo em que os intelectuais da educação tornaram-se arautos de determinados projetos de educação, e por consequência, de sociedade, auxiliados, especialmente, pela ciência. Colocava-se como questão luminar para este intelectual a construção de um equilíbrio entre a razão e a prática, entre a responsabilidade como pesquisador e cientista da educação e seu papel como interlocutor com o Estado na construção de políticas educacionais. Estas prerrogativas nos permitiram problematizar questões, tais como: as relações entre os intelectuais e o Estado; as relações e tensões entre o campo científico e o político; as estratégias forjadas e construídas pelos intelectuais para o estabelecimento de relação com o Estado e sua inserção no campo científico e político. Entendemos que Moreira participou de um momento em que os conhecimentos oriundos das ciências sociais e sua articulação com a educação tornaram-se fator fundamental para formulação e implementação das políticas de Estado. Consideramos importante entender como este intelectual, participante do Movimento pela Escola Nova e integrante de projetos que discutiam a intervenção na educação mediante bases científicas advindas das ciências sociais, conseguiu circular no interior de discussões e posicionamentos políticos e intelectuais heterogêneos e, ao mesmo tempo, participar de discussões e produzir suas reflexões. Assim, o presente estudo organiza-se em três capítulos principais, privilegiando as dimensões acerca da formação, projeção e reflexão construídas por Moreira. Cabe salientarmos que embora se explore com maior fôlego cada um desses aspectos em capítulos determinados, eles aparecem de maneira indissociável nas análises realizadas durante todo o trabalho. No capítulo “Lugar de Formação” realizamos a análise do processo inicial de formação do pensamento e atuação de Moreira no campo educacional, entendendo que em Curitiba, ao lado do intelectual paranaense Erasmo Pilotto, Moreira teve o primeiro contato com as idéias e os princípios do Movimento pela Escola Nova, em processo no Brasil. Seus primeiros ensaios no campo educacional, ainda no Paraná, se intensificariam quando ele retornou ao Estado de Santa Catarina, onde passou a contribuir para a construção de um ambiente intelectual mobilizado com o processo do Movimento pela Escola Nova. Já no capítulo “Lugar de Projeção” fazemos uma incursão pelo período em que Moreira projetou-se nacionalmente e, mesmo, internacionalmente, trabalhando nos principais centros de pesquisa em ciências sociais e educação, no país e no exterior. Analisamos também as relações estabelecidas entre Moreira e o Estado. No capítulo “Lugar de Reflexão” realizamos um exercício de análise acerca das principais questões teóricas mobilizadas e refletidas por Moreira ao longo de sua incursão pelos estudos e atuação no campo educacional. Tal análise possibilitou-nos construir uma discussão acerca do ambiente intelectual no qual determinadas preocupações tornaram-se mais candentes, percebendo o movimento de compreensão de Moreira com relação à determinadas questões, ao longo de sua formação e atuação intelectual, presentes no espaço de discussão do campo educacional.

Palavras-chaves: Intelectuais. Movimento pela Escola Nova. Educação e Ciências Sociais.

## **ABSTRACT**

This work focuses the educational thought and trajectory of João Roberto Moreira, a Brazilian intellectual who created the concept of “active rationality”. This expression, used by him, revealed a process where the educational intellectuals took the responsible for educational projects and, consequently, social projects, sustained specially by modern science. João Moreira had, as his main question, the balance between rationality and practice; the responsibility as an educational scientist and researcher and his role in the governmental educational policy. From these prerogatives we could elaborate some questions, as the relationship between intellectuals and government; tension and relationship between science and politics; intellectual strategies to establish a relationship with government and its insertion on science and politics. Moreira lived in a period when social science was an important tool for the government educational policy. We have considered important to understand how João Roberto Moreira, who was a member of the New School Movement and joined several projects about social science intervention in education, has got in different political and intellectual discussions and, at the same time, produced his reflections. This work is organized in three chapters, where are discussed Moreira’s formation, projection and intellectual reflections. Although every subject is emphasized in its own chapter, all of them are spread in the whole text. The first chapter analyses the beginning of Moreira’s thought educational work. In Curitiba, Moreira has worked with Erasmo Pilotto, and had his first contact with New School Movement in Brazil. His first education essays, still in Paraná, grown when Moreira went back to Santa Catarina, where he began to contribute to the New School Movement intellectual ambient. The second chapter analyses Moreira’s projection in Brazil and abroad, while working at important education and social research centers. The relationship between Moreira and Brazilian government was also analyzed. The last chapter analyses Moreira’s reflections and how his thought developed among intellectuals.

Key-words: Intellectuals. New Scholl Movement. Education, Social Science.



## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABE</b>	- Associação Brasileira de Educação.
<b>ARENA</b>	- Aliança Renovadora Nacional.
<b>CALDEME</b>	- Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino.
<b>CBPE</b>	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
<b>CEPAL</b>	- Comissão Econômica para América Latina.
<b>CLAPCS</b>	- Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.
<b>CRPEs</b>	- Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.
<b>CILEME</b>	- Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar.
<b>CLAPCS</b>	- Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.
<b>DASP</b>	- Departamento de Administração do Serviço Público.
<b>DEPS</b>	- Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais.
<b>DIP</b>	- Departamento de Imprensa e Propaganda.
<b>ELAS</b>	- Escola Latino-Americana de Sociologia.
<b>EWA</b>	- Education and World Affairs.
<b>FLACSO</b>	- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
<b>INEP</b>	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
<b>IPES</b>	- Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
<b>LDN</b>	- Liga de Defesa Nacional.
<b>MEC</b>	- Ministério da Educação.
<b>OEA</b>	- Organização dos Estados Americanos.
<b>ONU</b>	- Organização das Nações Unidas.
<b>PROEDES/UFRJ</b>	- Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade / Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<b>PUC/RJ</b>	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
<b>SESC</b>	- Serviço Social do Comércio.
<b>UFSC</b>	- Universidade Federal de Santa Catarina.
<b>UNESCO</b>	- Organização para a Educação, Ciência e Cultura.
<b>USAID</b>	- United States Agency for International Development.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 LUGAR DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
1.1 O MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA.....	26
1.1.1 O PARTÍCIPE PRINCIPIANTE NO ESTADO DO PARANÁ.....	26
1.1.2 INCURSÕES PELO ESTADO BARRIGA-VERDE.....	36
1.1.2.1 O GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE JOINVILLE: A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA.....	36
1.1.2.2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: DIRIGINDO O CURSO NORMAL.....	51
1.2 REDES DE SOCIABILIDADE EM CONSTRUÇÃO.....	66
1.2.1 FERNANDO DE AZEVEDO, ROGER BASTIDE E A SOCIOLOGIA FRANCESA.....	66
1.2.2 ROMANO BARRETO, EMÍLIO WILLEMS E A SOCIOLOGIA AMERICANA....	78
<b>2 LUGAR DE PROJEÇÃO.....</b>	<b>87</b>
2.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: O TÉCNICO.....	87
2.2 CBPE E A UNESCO: O PESQUISADOR E O ESPECIALISTA.....	105
2.3 UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS: O ACADÊMICO .....	119
2.4 ESTADO E PODER: O INTELECTUAL “APOLÍTICO”.....	123
<b>3 LUGAR DE REFLEXÃO.....</b>	<b>134</b>
3.1 EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS.....	134
3.2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	156
3.3 EDUCAÇÃO E MÉTODO DE COMPARAÇÃO.....	173
3.4 EDUCAÇÃO, MOBILIDADE SOCIAL E DEMOCRACIA.....	188
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>218</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho procura dar continuidade a um processo de pesquisa e de formação acadêmica, em que a busca pelo entendimento acerca da educação e de seu papel na organização da sociedade sempre esteve em nosso horizonte. A preocupação com essas questões consubstanciou-se em projetos de pesquisa que procuraram, primeiramente, discutir a formação de professores e os conhecimentos científicos considerados necessários para sua atuação, em Santa Catarina, no início do século XX. Na pesquisa desenvolvida durante a experiência da Iniciação Científica, sob orientação da professora doutora Maria das Dores Daros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o foco principal era entender a forma de inserção e as feições assumidas pela disciplina de Sociologia Educacional nas escolas normais catarinenses, nas décadas de 30 e 40 do século XX. O processo de estudos mostrou que, muito mais do que pesquisar os indicativos da lei quanto a essa inserção, era necessário investigar as instituições, os professores e os alunos que participaram desse momento. Para tanto, privilegiou-se o estudo do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, instituição modelo de formação de professores em Santa Catarina. Durante o percurso de pesquisa, uma fonte relevante proporcionou a análise mais minuciosa do objeto analisado. Encontrou-se a revista **Estudos Educacionais**, periódico publicado pelo Curso Normal do referido Instituto, que circulou no início da década de 40, e que continha textos de alunos, professores e intelectuais, nos quais discutiam-se, principalmente, os fundamentos científicos necessários à formação dos professores, entre eles, os fornecidos pela Sociologia Educacional. Contudo, além da disciplina de Sociologia, avançou-se para a análise de outras disciplinas que integravam os currículos de formação de professores, em especial, as Ciências Fontes da Educação, destacando-se a Psicologia. Entendíamos que a presença dessas disciplinas, no interior de reformas de ensino ocorridas no período em Santa Catarina, inseria-se num processo mais amplo de discussões políticas e pedagógicas que tentavam acompanhar um processo nacional de modernização do ensino.

Nesse processo, de paulatina, mas intensa aproximação e análise do objeto, figuras intelectuais catarinenses se destacaram, participando e colaborando para a

realização de discussões teóricas sobre o campo educacional, bem como para a configuração dos direcionamentos das políticas educacionais. Durante esse período, importantes discussões foram realizadas sobre os rumos da educação nacional, e em Santa Catarina ocorreram iniciativas governamentais, principalmente quanto ao processo de nacionalização do ensino. Destarte essas considerações, a atuação e a produção teórica de uma figura intelectual assumiram relevância significativa para o entendimento dessa fase, a de João Roberto Moreira. Professor (1937-1945) e diretor (1941-1943) do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, ele discutiu questões teóricas do campo educacional; analisou políticas públicas do estado catarinense; articulou e viabilizou visitas de importantes intelectuais ao Curso Normal; participou das discussões e do direcionamento dados ao Movimento pela Escola Nova em Santa Catarina; e iniciou sua investida em torno da compreensão da educação, a partir de sua articulação com as Ciências Sociais.

A preocupação inicial da pesquisa, que procurava entender o projeto de formação dos professores em Santa Catarina, encontrou, na análise do pensamento e na atuação de João Roberto Moreira fomento significativo para o entendimento de um período marcado pelo comprometimento dos intelectuais na organização da educação e, por conseguinte, na organização da própria sociedade. Realizar essas articulações e perseguir essas questões mostrou-se possível, consubstanciando numa dissertação de mestrado defendida no ano de 2003, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atendendo à especificidade do objeto e dos objetivos propostos para construção de uma dissertação de mestrado, com período e temática muito bem delimitados, a análise realizada acerca do pensamento e da trajetória de Moreira naquele momento foi pontual, privilegiando principalmente o período em que atuou no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Contudo, ao longo da pesquisa, percebemos que a análise da figura intelectual de Moreira não possuía apenas relevância significativa para pensar questões localizadas em Santa Catarina, mas também para compreender um período nacional marcado pelo processo de implantação e configuração dos estudos em torno do campo educacional brasileiro, fato este enriquecido por ele ter se tornado uma figura conhecida também no âmbito nacional, quando de sua atuação junto aos principais órgãos de pesquisa educacional no Brasil, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)

e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), nas décadas de 40, 50 e 60 do século XX.<sup>1</sup>

Cabe salientar que Moreira vem sendo estudado há alguns anos e, nesta perspectiva, vale-nos explorar alguns dos trabalhos que, de alguma maneira, enfatizam sua trajetória ou discutem suas perspectivas teóricas. Esse exercício, na verdade, assume sua validade mais pela tentativa de estabelecer um diálogo com estes trabalhos e, assim, evidenciar questões que nos parecem interessantes de serem discutidas e ampliadas e menos na intenção de criticá-los ou expô-los, simplesmente. A autora Lea Paixão (1999) destaca-se, primeiramente, por escrever um artigo abordando mais diretamente a vida e obra deste intelectual, que integra um livro no qual foram publicados verbetes sobre outros educadores de relevância nacional. Neste trabalho, Paixão privilegia aspectos que marcaram a trajetória de Moreira, enfatizando projetos educacionais dos quais ele participou. Além disto, a autora traz informações acerca dos livros e artigos produzidos por Moreira. Entendemos que este artigo torna-se relevante pelo fato de situar Moreira como um intelectual participante de projetos educacionais no Brasil, configurando-o no interior de ambientes intelectuais determinados.

Num outro texto, da mesma autora, de 2002, as discussões avançam no sentido de destacar a importância da obra de Moreira para o entendimento da constituição do campo da Sociologia da Educação no Brasil. A tese principal da autora, nesse sentido, é de que o esquecimento de Moreira e de suas produções teóricas decorrem do próprio esquecimento de uma tradição das pesquisas em Ciências Sociais no Brasil. A autora procura trabalhar com dimensões da trajetória profissional de Moreira, percebendo sua atuação, principalmente junto a Anísio Teixeira, no CBPE, explorando suas produções acerca dos sistemas de ensino, sobre a escola primária e sobre a articulação entre a educação e o desenvolvimento. De maneira especial, a autora entende Moreira como um intelectual que realizou estudos e pesquisas sobre educação, pensando soluções para os problemas do sistema de ensino escolar brasileiro e estando comprometido com demandas de ordem prática. Entendemos que esta afirmação é chave para entender e caracterizar

---

<sup>1</sup> O desafio de percorrer a trajetória de uma figura intelectual, como a de João Roberto Moreira, mobilizou-nos para a busca de estudos do campo da História da Educação que também procuraram ancorar suas principais questões de pesquisa, a partir do estudo de intelectuais. Para tanto, destacamos dois trabalhos, que no nosso entendimento, colaboraram para pensar a nossa própria temática de pesquisa. São as obras de Clarice Nunes (2000) e de Zaia Brandão (1999).

a trajetória de Moreira. Desde o início ele se manifestou preocupado em solucionar os problemas educacionais, a partir da articulação com a teoria. Para tanto, o caráter prático de suas pesquisas se deveu, em grande parte, ao fato de estar em interlocução direta com o Estado, desde o início de sua trajetória. No caso específico do campo educacional e das pesquisas desenvolvidas, Moreira foi se tornando especialista em Sociologia da Educação, discutindo questões em torno do fracasso escolar, da relação escola-família, entre outros. Segundo a autora “a obra de Moreira mostra um sociólogo da educação comprometido em explicar e mudar; em pesquisar e planejar, com a teoria e prática” (2002, p.76). A autora ainda afirma que Moreira se caracterizou como um “típico intelectual carioca”, já que esteve ancorado em setores políticos e governamentais influentes. Sem dúvida, Moreira teve sua trajetória marcada pela relação direta com o Estado e por ter participado de projetos encampados pelo governo federal e por organismos internacionais. Ao final, Paixão (2002) destaca que, no caso específico deste artigo, gostaria ela de ter “contribuído para dar visibilidade a um autor que, independentemente da avaliação da pertinência, da coerência interna de sua obra, da originalidade e do significado da sua empreitada intelectual, que está ainda por ser realizada, faz parte da história da Sociologia da Educação no Brasil” (p. 78).

Na mesma direção, com a proposta de estudar Moreira no interior da tradição da Sociologia da Educação brasileira, Brandão et al. (1996) produzem um estudo, “O esquecimento de um livro”, que visa analisar o livro **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, publicado pelo intelectual em questão, nos anos 60, no interior do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS). Nesse artigo, os autores apontam para o desconhecimento de Moreira e de sua obra por parte dos educadores formados, principalmente a partir da década de 1950. Segundo eles, a obra produzida por Moreira em 1960 seria “marco no processo de constituição da disciplina sociologia da educação” (p. 19), sendo expressão de um projeto coletivo e tradição de pesquisa no campo da educação que se perdeu, principalmente com o fechamento do CBPE e da expansão da pós-graduação em educação no Brasil. Ao analisar os capítulos que integram a obra, os autores procuram mostrar como este livro estava ancorado no projeto *desenvolvimentista* dos anos 50, trazendo em seu bojo discussões em torno da educação, do planejamento e do desenvolvimento, e que possuíam caráter interdisciplinar, articulando discussões do campo da Sociologia e da Antropologia, por exemplo. Ainda, segundo os autores, esse livro

marcaria um projeto de institucionalização da pesquisa educacional, na tentativa de superação da *tradição psico-pedagógica*. O texto traz uma citação de Moreira de 1942, que não é referenciada no artigo, no qual ele mostra a fragilidade em se definir os fins educacionais somente a partir dos conhecimentos advindos da Psicologia e da Biologia. Nos estudos que realizamos, ainda no mestrado, naquele momento, na década de 1940, Moreira defendeu a criação de uma área de estudos denominada *Psico-sociologia Educacional*, com a finalidade de definir, de maneira mais completa, meios e fins educacionais. Ao longo do trabalho procuraremos mostrar como Moreira avançou nesta discussão e como foi, a partir da participação em projetos determinados, se especializando na área da Sociologia da Educação. Os autores, ainda a partir das contribuições de Antônio Cândido, caracterizam o desenvolvimento da Sociologia da Educação sob três perspectivas: Filosófica-sociológica (Durkheim e Dewey); Pedagógica-sociológica (Sociologia Americana); e propriamente Sociológica, em que é priorizada a função social da educação, procurando a solução dos problemas educacionais. Essa última perspectiva seria a proposta consubstanciada no CBPE, projeto do qual Moreira fez parte, e que procurou analisar de forma interdisciplinar as questões educacionais e enfatizar pesquisas empíricas para sustentarem diagnósticos e projetos educacionais. Assim, segundo os autores, produzido no interior deste projeto, o livro de Moreira trazia questões que emergiam e se dirigiam à educação como prática pedagógica social. Também Freitas (2002), ao analisar a pesquisa educacional no Brasil, destaca o livro de Moreira. Além de citar os autores acima referenciados, acrescenta que o livro “é um exemplo do reconhecimento da sociedade como realidade empírica, objeto de investigação de uma ciência social a serviço da educação” (FREITAS, 2002, p.68). Destacamos, assim, que os artigos explicitados estudam Moreira a partir da caracterização do campo da Sociologia da Educação no Brasil e, portanto, a partir de um projeto encampado num determinado momento. Percebemos, assim, que o estudo de Moreira e de sua obra ocorre, principalmente, a partir do estudo do campo da pesquisa educacional e da Sociologia da Educação, privilegiando o período em que trabalhou no CBPE.

Já Cunha (1999) estuda Moreira sob uma perspectiva diferente, abordando a Escola Nova e sua centralidade na difusão de procedimentos científicos na educação, e procurando analisar, a partir de escritos publicados nos anos 1950, na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, artigos que “traduzem o ideário

educacional renovador daquele período e expressam concepções fundamentadas nas ideias de John Dewey” (CUNHA, 1999, p.42). Três autores são privilegiados: Anísio Teixeira, João Roberto Moreira e Luiz Alves de Mattos. Destaca que Teixeira e Moreira possuíam visões muito próximas sobre a teoria de Dewey, e que, a partir dos dois, “ratifica-se o distanciamento que há entre o ideário educacional renovador influenciado pelo pragmatismo deweyano e a mentalidade tecnicista” (CUNHA, 1999, p.42). De acordo com o autor, Moreira contribuiu para a construção de um caráter mais científico nas pesquisas educacionais, a partir da interlocução com as Ciências Sociais. Embora não concordasse totalmente com a via pragmatista e com o pensamento de Dewey, principalmente quanto ao entendimento do caráter temporário dos conhecimentos resultantes das ciências, dado os problemas da educação e da escola nacional, assim como da própria fragilidade das investigações para a resolução destes, Moreira admitia uma pesquisa voltada para os problemas práticos, mais específicos e imediatos<sup>2</sup>. A ciência deveria, assim, estar voltada para equacionar as questões nacionais. Para Cunha:

as idéias de João Roberto Moreira vistas aqui representam uma apreensão de John Dewey e do pragmatismo feita à luz de questões imediatamente colocadas aos pesquisadores brasileiros. Dado seu interesse em efetivar soluções para o campo escolar por meio da pesquisa educacional, toda sua reflexão vai ao encontro de discutir a relação entre os meios capazes de efetivar esta intervenção – os saberes e as técnicas das ciências sociais – e os fins a serem atingidos. As discordâncias apresentadas por Moreira quanto à filosofia deweyana terminam por submeter-se a um critério político de decisão (1999, p.49).

Nesse sentido, destaca-se o caráter, novamente, mais prático da pesquisa realizada por Moreira. No entanto, diferente de Paixão (2002), o autor explicita o porquê do posicionamento e das escolhas tomadas por Moreira, ao procurar vincular as pesquisas educacionais aos problemas práticos, por este entender que essas questões precisavam ser resolvidas com urgência. Entendemos que aqui explicitasse o caráter político nas pesquisas educacionais desenvolvidas por Moreira. Ao participar de projetos desenvolvidos junto ao Estado, Moreira acaba subordinando as pesquisas, mesmo que inacabadas ou precárias, à necessidade de encaminhamento urgente de políticas educacionais. Destacamos, neste sentido, a tensão existente, ao longo da trajetória de Moreira, das questões em torno do

---

<sup>2</sup> Como Teixeira, Moreira empregava os termos ciência e técnica de maneira cuidadosa, entendendo que as ciências sociais não serviam apenas para coletar dados.



intelectual e do Estado, da ciência e da política. Para tanto, entendemos que essas tensões precisam ser mais bem exploradas, como forma de, ao analisar essas relações, tensões e contradições vividas por Moreira, perceber os papéis e as funções assumidos por intelectuais e pela ciência na relação com os interesses políticos e sociais.

Também Xavier (2002/2003) ao analisar duas obras produzidas por Moreira, no período em que participou da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), mostra o caráter prático da pesquisa e como as temáticas da modernização e da crença no desenvolvimento econômico orientaram questões em torno da organização do ensino e dos estudos desenvolvidos no país. Com a análise dos livros **A Educação em Santa Catarina** (1954) e **A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul** (1955), Xavier procura entender “os avanços e recuos que marcaram o processo de universalização da educação elementar em um país fortemente marcado pela diversidade regional” (XAVIER, 2002/2003, p.49). Nesse caso, também, a autora procura analisar as obras de Moreira no interior de um determinado projeto educacional, orientado pelas questões da modernização e do desenvolvimento econômico, abordando mais diretamente as visões acerca da escola primária, expressas por Moreira nos dois estudos.

Diante do exposto, podemos considerar que as obras de Moreira têm sido pesquisadas desde sua inserção num movimento que procura estudar as experiências de pesquisa em educação e Ciências Sociais no Brasil, expressas principalmente pelo CBPE. Nesse sentido, o presente estudo pretende dialogar e avançar nas questões já exploradas, procurando percorrer o pensamento e as atuações educacionais construídos por Moreira ao longo de sua trajetória no campo educacional. Para tanto, a análise de seu pensamento e sua atuação educacionais ocorrerão de maneira articulada e indissociável ao próprio entendimento dos contextos intelectuais, políticos e culturais. Desta forma, seja como professor e diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis ou como pesquisador e coordenador de importantes programas de pesquisa no Brasil e na América Latina, Moreira compartilhou entendimentos e produziu compreensões sobre as mudanças e os desafios do campo educacional brasileiro, em especial, sobre as temáticas em torno da Escola Nova e da articulação entre os estudos das Ciências Sociais e da Educação. Essas temáticas, recorrentes no pensamento de

Moreira, contribuem para entender o próprio papel do intelectual na sociedade e na definição e no direcionamento das discussões políticas no campo educacional brasileiro.

No período vivenciado por Moreira, início do século XX, segundo Brandão (1999) e Xavier (2002), os intelectuais-educadores partilhavam do entendimento e da perspectiva de Mannheim quanto aos seus desígnios como responsáveis pela formação das novas elites dirigentes. Para Mannheim (1976), os intelectuais são os responsáveis pela condução da nação, não constituindo uma classe, estando sim, acima das classes. Segundo ele, os intelectuais constituiriam o único grupo social capaz de realizar a síntese das perspectivas parciais. Assim, “en todas las esferas de la vida cultural, la función de las minorías selectas es expresar las fuerzas culturales y psíquicas en una forma primaria y orientar la extraversión y la intraversión coletivas. Son los responsables de la iniciativa y de la tradición culturales” (1946, p.87).

Destarte, podemos dizer que os intelectuais brasileiros requeriam para si, no período analisado, a responsabilidade de, ao lado do Estado, definir e gerir uma nova organização nacional. Arautos e porta-vozes de uma nova realidade, esses intelectuais assumiram a posição de *elite esclarecida*, pautada nos conhecimentos científicos.

Essa elite passou a colaborar na reorganização da educação nacional, encontrando momento fundamental para a legitimação de novas idéias educacionais, instaurando o Movimento pela Escola Nova, entendido como um movimento cultural mais amplo, de organização da própria sociedade. Já participando de inúmeras reformas educacionais em todo o país desde os anos 20 do século XX e reunidos no interior da Associação Brasileira de Educação (fundada em 1924), na qual se encontravam diferentes projetos de educação, os intelectuais envolvidos radicalizaram e aprofundaram suas proposições. Naquele momento, para a legitimação de um determinado projeto de educação era preciso torná-lo projeto educacional do Estado. Segundo Brandão (1999, p.133), “a colaboração com o poder público era inevitável para que os educadores profissionais realizassem seus desígnios de influir nos rumos da educação política”. Nessa perspectiva, encontramos o forte embate estabelecido entre católicos e liberais. Para Carvalho (1999), a *zona de consenso* estabelecida entre esses grupos nos anos 20, reunidos em torno de um *programa de organização da nacionalidade*, se desfez com a

Revolução de 1930, instaurando a *zona de perigo* no campo doutrinário da pedagogia. Embora utilizando os preceitos da Escola Nova, privilegiando o aspecto técnico e o metodológico, os católicos os subordinaram ao discurso religioso, tentando conservar seu relativo monopólio sobre a educação no Brasil. Já para os pioneiros, a educação nova representava um “programa de transformação da sociedade brasileira pela escola” (CARVALHO, 1999, p.24).

Um dos pontos culminantes desse acirramento se deu durante a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931. Naquela oportunidade, o governo convocou os educadores a definirem uma diretriz para a política educacional brasileira. Segundo Xavier (2002), a convocatória do governo provocou a ruptura dos educadores no interior da associação, culminando com a publicação de um dos projetos, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, no ano seguinte, havendo a retirada dos católicos dessa associação<sup>3</sup>. Salienta Xavier que “concebido como instrumento de legitimação do grupo e de seu projeto modernizador, o Manifesto ganha estatuto de marco inaugural de renovação educacional no Brasil” (2002, p.9).

Ao mesmo tempo em que passou a colaborar com o Estado, essa geração construiu os fundamentos de sua legitimidade intelectual e de seu espaço de atuação, criando-se, a partir da relação direta com o governo, mecanismos e veículos próprios de produção, discussão e divulgação científica das principais questões educacionais brasileiras, bem como espaço oficial para implementar novas diretrizes científicas no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, o auxílio dos conhecimentos provenientes das diferentes ciências apareceu como indispensável para a atuação dos intelectuais idealizadores da reforma. Pelo fato de suas análises e proposições terem sido balizadas por estudos científicos, justificaram a atuação especializada na execução de reformas no ensino, considerando-se e legitimando-se como técnicos do campo educacional, além de determinarem as novas feições da educação, promovendo mudanças no próprio conhecimento acerca da sociedade e do homem.

Foi nesse contexto de contradições e presença de ideais renovadores que o processo de autonomização e de legitimação científica do campo educacional

---

<sup>3</sup> Com sua retirada da Associação Brasileira de Educação (ABE), os católicos criaram a Confederação Católica de Educação, passando a criticar fortemente os pioneiros e seu projeto, considerando-o símbolo do Absolutismo Pedagógico (XAVIER, 1999).

passou a ocorrer, construindo-se um novo entendimento acerca do papel da educação. Para esses intelectuais seriam os conhecimentos provenientes das ciências, em especial, os fornecidos pelas áreas sociais, os fundamentos necessários para a constituição científica de um campo de estudos para as questões educacionais. Segundo Vieira (2003), o primeiro esforço de reflexão sistematizada da relação entre Educação e Ciências Sociais no Brasil ocorreu ao longo da década de 1930, em decorrência do “processo em curso de institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país” (p.169). Naquele momento a ciência apareceu como possibilidade de intervenção social, com o objetivo principal de modernizar a sociedade. Como principal iniciativa de articulação desses estudos está a experiência de Anísio Teixeira, quando de sua gestão como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), com a criação, primeiro, do Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal e seu desdobramento com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nessa primeira fase foram privilegiados “os estudos sobre avaliação escolar, testes psicológicos e o desenvolvimento cognitivo da criança” (p.170). Já a segunda fase da articulação entre a Educação e as Ciências Sociais ocorreu em 1956, quando se criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Sob a direção de Anísio Teixeira foram criados Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) em vários estados, instaurando um momento em que a educação passa a ser vista como fenômeno social e cultural (VIEIRA, 2003). No CBPE, a partir da cooperação entre educadores e cientistas sociais, entre eles o próprio João Roberto Moreira, a educação passou a ser entendida como instrumento de intervenção na realidade, a partir das contribuições das Ciências Sociais. A construção de centros de pesquisa especializados e a valorização dos estudos articulados entre Educação e Ciências Sociais mobilizaram intelectuais de diferentes vertentes e perspectivas teóricas, mas que articulados em torno de projetos de Estado pensaram, discutiram e mesmo propuseram intervenções diretas no espaço educacional. Moreira, nesse sentido, ao se analisar sua trajetória, esteve intimamente relacionado a todo este processo, inicialmente participando do Movimento pela Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, e depois articulando o projeto com atuações junto aos principais centros de pesquisa e de decisão administrativa da educação do país e, até mesmo, da América Latina.

Até os anos 50, educadores e cientistas sociais compartilharam alguns projetos comuns no sentido da estruturação de um campo cultural no país. Por exemplo, a fundação das universidades paulistas nos anos 30, sob a liderança de Fernando de Azevedo e, no Rio de Janeiro, a organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sob a liderança de Anísio Teixeira, foram eventos que congregaram cientistas sociais e educadores no intuito de ampliar os espaços de atuação dos intelectuais, ao mesmo tempo em que procuravam selar o reconhecimento cultural concedido pelos pares situados em ambos os campos de atividade – o da educação e o das ciências sociais (XAVIER, 1999, p.32).

Cabia, portanto, aos intelectuais, a função de relacionar o saber da ciência aos planos das práticas educativas (VIEIRA, 2003). Moreira mostrou como preocupação central, expressa num de seus primeiros escritos, sua busca por uma *Racionalidade Ativa*. Essa expressão nos mostra de certa forma, todo um processo em que os intelectuais da educação tornaram-se arautos de determinados projetos de educação, e, por consequência, de sociedade, auxiliados especialmente pela ciência. Para Moreira, a ciência assumia função central no auxílio da definição dos rumos sociais, econômicos e políticos. Para ele:

A ciência é a geratriz inesgotável de técnicas e ações. Ensina-nos a prever o curso dos fenômenos, fornece-nos meios de nele influirmos, desviando-o em nosso próprio benefício. De modo que, numa aparente paradoxal conclusão, a ciência, que positiva o determinismo universal, o qual, sem o encadeamento necessário das condições e condicionado, não nos permite apanhar a inteligibilidade do real, essa mesma ciência nos liberta e proclama a razão criadora, porque nos dá meios de modificar esse determinismo e de realizar o novo, tornando-nos senhores do futuro (1941, p.6).

Dada essa importância, Moreira definia a sua época como o momento de grande reação espiritual, em que a *Racionalidade Atitude* e a *Racionalidade Ativa* deviam imperar e se efetivar. Essa postura diante da realidade implicaria estar voltado para o objetivo e o prático, procurando-os controlar e dirigir (MOREIRA, 1941). Para Moreira, colocava-se como questão luminar, já no início de sua trajetória profissional, a construção de um equilíbrio entre a razão e a prática, entre a responsabilidade como pesquisador e cientista da educação e seu papel como interlocutor com o Estado na construção de políticas educacionais. Tais prerrogativas, indicadas por Moreira, tornaram-se ponto de partida para este trabalho, por considerarmos que trazem em seu bojo possibilidades de problematização de vários aspectos candentes presentes naquele momento, entre eles: as relações entre os intelectuais e o Estado; as relações e tensões entre o

campo científico e o político; as estratégias forjadas e construídas pelos intelectuais para o estabelecimento de relação com o Estado e sua inserção no campo científico e político. Consideramos que, ao analisar a trajetória de Moreira aliada às questões propostas, possibilita-nos contribuir, amplamente, para o entendimento de um período marcado pela inserção e atuação efetiva dos intelectuais na esfera pública, mas que de maneira particular, o enfoque no trabalho de Moreira nos permite refletir em torno de estratégias e formas de interlocução próprias construídas por este intelectual ao longo de sua trajetória.

Diante do exposto e a partir das indicações de Vieira (2007a; 2007b), caracterizamos Moreira como um *intelectual*, cujo comportamento como homem público revela quatro características marcantes: a primeira se refere ao sentimento de pertencimento que Moreira tinha a um determinado estrato ou grupo social, constituindo-se como *técnico especializado* nos estudos do campo da educação, com uma produção e atuação que sempre tiveram como foco a organização do ensino e da educação nacional, articulado com os principais intelectuais preocupados com essa temática; a segunda característica se refere ao seu sentimento de *missão social*, procurando ele se colocar como um intelectual preocupado com a reorganização da sociedade, como um agente incentivador e participante dos principais encaminhamentos educacionais; já a terceira característica se remete ao seu entendimento de que seria principalmente através da educação, tomada como questão central para o êxito do *projeto moderno de reforma social*, que os problemas sociais seriam sanados; e por último, o fato de entender o Estado como agente político na efetivação do projeto moderno de reforma social.

Partimos assim, do pressuposto de que João Roberto Moreira participou de um momento em que os conhecimentos oriundos das Ciências Sociais e sua articulação com a educação tornaram-se fator fundamental para formulação e implementação das políticas de Estado. Este entendimento insere-se no próprio Movimento pela Escola Nova, no qual os intelectuais da educação percebiam-se responsáveis pela sua viabilização. Analisando-se a trajetória de Moreira percebemos a preocupação de um intelectual com a constituição do campo educacional. Atuando como técnico da educação, Moreira, também requeria para si a responsabilidade de possibilitar ao Estado, a partir de seus estudos e atuações, a efetivação de políticas educacionais consideradas por ele mais seguras, mediante o

balizamento das pesquisas e do planejamento educacionais. Coloca-se, dessa forma, como objetivo principal deste estudo percorrer o pensamento e a trajetória intelectual de João Roberto Moreira, privilegiando suas contribuições para o entendimento acerca do Movimento pela Escola Nova e da articulação da Educação e das Ciências Sociais para o estudo de questões educacionais no Brasil.

Para tanto, consideramos que a originalidade deste trabalho está em verificar e discutir como o intelectual João Roberto Moreira se posicionou diante de realidades políticas diversas e como circulou em ambientes intelectuais, muitas vezes heterogêneos e contrastantes. O entendimento acerca da forma como Moreira procurou construir sua *Racionalidade Ativa*, nesse sentido, expressa itinerários diversos, enfrentando determinadas tensões. Assim, trazemos para o primeiro plano reflexões de um intelectual que participava de um contexto de discussão que tomava a educação como principal foco de suas preocupações e intervenções.

O principal exercício e desafio deste trabalho é fazer com que a análise da trajetória de uma figura intelectual forneça subsídios para se entender algumas questões candentes de uma determinada época. Para tanto, o termo trajetória, utilizado neste trabalho, é entendido, segundo indicações de Bourdieu (1996a, p.189), “como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que ele próprio é um devir, estando sujeito a incessantes transformações”. O autor, ao discutir e criticar a construção e validade das *histórias de vida* produzidas no campo historiográfico, que se prendem ao “relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significados e direção” (BOURDIEU, p.185), indica a possibilidade de se pensar na trajetória do indivíduo a partir de seu papel como agente e dos campos nos quais ele circula. Assim, de acordo com Bourdieu (1996a, p.190), “não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço de possíveis”. Nesse sentido, procuramos ao longo do trabalho, atentar para o acúmulo e a utilização dos capitais sociais, culturais e simbólicos na trajetória de Moreira, seja na forma de disposições duráveis do organismo, na forma de bens materiais e/ou no estado institucionalizado

(BOURDIEU, 2006). Para tanto, entendemos que Moreira participou da constituição de um campo específico, no caso o da educação, considerado este um microcosmo, espaço de luta entre diferentes agentes, que ocupam posições diversas, relacionando-se a partir de determinadas regras de jogo e estratégias (BOURDIEU, 2006).

Destarte, o presente estudo organiza-se em três capítulos, privilegiando dimensões acerca da formação, projeção e reflexão construídas por Moreira. Saliente-se, contudo, que, embora se explore com maior fôlego cada um desses aspectos em capítulos determinados, estes aparecem de maneira indissociável nas análises realizadas ao longo do trabalho.

No primeiro capítulo realiza-se uma análise do processo inicial de formação do pensamento e atuação de Moreira no campo educacional. Entende-se que em Curitiba, Moreira, ao lado do intelectual paranaense Erasmo Pilotto, teve o primeiro contato com as idéias e os princípios do Movimento pela Escola Nova, em processo no Brasil. Esse convívio teria sido decisivo para a definição de sua escolha profissional, já que Moreira, até então, era aluno da Faculdade de Direito em Curitiba. Seus primeiros ensaios no campo educacional, ainda no Paraná, se intensificariam quando ele retornasse ao Estado de Santa Catarina, onde passou a contribuir para a construção de um ambiente intelectual mobilizado pelo Movimento pela Escola Nova. A análise das produções teóricas, atuações e relações estabelecidas são interessantes elementos para se perceber as singularidades de um espaço de discussão, no qual intelectual e Estado são interlocutores privilegiados. Para tanto, são mobilizadas fontes como: artigos publicados na revista **Estudos Educacionais** (1941-1943); discursos pronunciados por João Roberto Moreira; cartas enviadas, principalmente por intelectuais, para João Roberto Moreira; o livro **Os Sistemas Ideais de Educação** (1945), de João Roberto Moreira; decretos, circulares e portarias; entre outros.

Já no segundo capítulo, faz-se uma incursão mais detida acerca do período em que Moreira projetou-se nacionalmente e, até mesmo, internacionalmente, trabalhando nos principais centros de pesquisa em Ciências Sociais e Educação, no país e no exterior. Procura-se analisar as relações estabelecidas, ancoradas em determinados projetos de educação em pauta. Reserva-se também a este capítulo uma análise mais minuciosa sobre as relações estabelecidas entre Moreira e o Estado. Destacam-se as seguintes fontes: correspondências enviadas a / por João



Roberto Moreira; artigos da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**; artigos da revista **Educação e Ciências Sociais**; artigos publicados no **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**; livros publicados por João Roberto Moreira; entre outros.

No terceiro capítulo, faz-se um exercício de análise mais detido acerca das principais questões teóricas mobilizadas e refletidas por Moreira ao longo de sua incursão pelos estudos e atuação no campo educacional. A análise dessas temáticas eleitas por Moreira possibilita, segundo o nosso entendimento, uma discussão mais ampla acerca de um ambiente intelectual no qual determinadas questões tornam-se mais candentes, mediante determinados contextos políticos, econômicos e sociais. Além disso, perceber o movimento de compreensão de Moreira, acerca de determinadas questões, ao longo de sua formação e atuação intelectual, possibilita-nos entender o processo de circulação, de rupturas e de continuidades de determinadas idéias e princípios, presentes no espaço de discussão do campo educacional. São utilizados: artigos publicados na revista **Estudos Educacionais** (1941-1943); discursos pronunciados por João Roberto Moreira; artigos da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**; artigos da revista **Educação e Ciências Sociais**; artigos publicados no **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**; livros publicados por João Roberto Moreira; entre outros.

As fontes utilizadas foram encontradas, em sua maioria, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, na biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, na Biblioteca Central e na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Biblioteca Setorial da Universidade Federal do Paraná, na Biblioteca Pública do Estado do Paraná, na Biblioteca Nacional, nas bibliotecas e institutos da Universidade de Coimbra e no arquivo pessoal de João Roberto Moreira situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), organizado e mantido pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES).

## **1 LUGAR DE FORMAÇÃO**

### **1.1 O MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA**

#### **1.1.1 O PARTÍCIPE PRINCIPIANTE NO ESTADO DO PARANÁ**

Nascido na pequena cidade de Mafra, ao norte do Estado de Santa Catarina, João Roberto Moreira realizou seus estudos primários no Grupo Escolar Conselheiro Mafra, em Joinville, de 1918 a 1921, escola em que anos mais tarde o teria como diretor. Filho de José Elias Moreira e Ana Maria Moreira, e irmão de Hyppolito Moreira, logo deixou Santa Catarina, indo estudar no Seminário Central dos Padres Jesuítas de São Leopoldo/RS (Seminário Nossa Senhora da Conceição) de 1925 a 1928, onde realizou estudos em humanidade clássica. Embora tenham sido encontrados poucos dados acerca da origem social de Moreira, acreditamos que ele provinha de família com poucos recursos financeiros e que seu avanço escolar tenha ocorrido devido às suas habilidades e aos conhecimentos adquiridos. Levantamos a hipótese, neste sentido, de que a ida de Moreira para o Seminário possa ter sido uma oportunidade de dar prosseguimento aos seus estudos, facilitados, talvez, pelo fato dele, inicialmente, querer seguir carreira eclesiástica. Contudo, logo Moreira deixou o Seminário e acabou concluindo seus estudos secundários no Colégio Paranaense, em Curitiba, de 1929 a 1932. Entendemos, nesse sentido, que tentar reconstituir as origens sociais e familiares de Moreira possibilita-nos aventar elementos para se estabelecer os capitais culturais e sociais adquiridos nos primórdios de sua vida, tendo-se uma idéia, ainda que aproximada, da sua posição social. De acordo com Bourdieu (2006, p. 134):

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa, nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital económico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado de prestígio, reputação, fama etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

Em uma carta enviada em março de 1942, o Padre Agostinho Sholl emite informações, em inglês, acerca do período em que Moreira foi aluno do Seminário, considerado por ele, o principal dos três estados do sul do Brasil. Segundo ele, Moreira “foi um pupilo do Seminário, entre 1925 e 1928, quando partiu livremente, sem ato em detrimento às suas características ou sua conduta, mas, ao contrário, com evidente (*sic*) estudo assíduo e boa conduta” (tradução nossa)<sup>4</sup>.

Foi no Estado do Paraná que Moreira, num curto período de sete anos, se aproximou de novas perspectivas teóricas, experimentando novas ações que se tornaram fundamentais para a construção de uma nova forma de entender e agir no campo da educação. No Paraná, Moreira vivenciou e conheceu os primeiros momentos do Movimento pela Escola Nova no Brasil.

No mesmo período em que concluiu seus estudos secundários, Moreira atuou como professor do Colégio Parthenon Paranaense de Curitiba, de 1930 a 1932. Este colégio, fundado em catorze de julho de 1923, pelo professor normalista Nelson Eduardo Mendes, teve como professores Azevedo de Macedo, Sebastião Paraná e Lysimaco Ferreira da Costa (MARACH, 2007). Acreditamos que oportunidades como esta tenham sido facilitadas pelas relações que Moreira estabeleceu em Curitiba e por fazer parte de um grupo de estudantes que iniciavam estudos em torno da Escola Nova. Em especial, além de se enveredar, gradualmente, para o campo da educação, Moreira também conseguiu, com essas relações, trabalhar em escolas e manter-se economicamente.

Em carta enviada em nove de novembro de 1932, Ernesto de Sousa, respondendo à carta enviada por Moreira em três de novembro, comunica que ainda não fora montado no Colégio Pedro II o gabinete de pesquisa e fonética experimental. Segundo Sousa, “tudo estava encomendado em Hamburgo em 1930, quando a revolução cortou verbas, impediu suprimentos no estrangeiro etc., de modo que até hoje nada se pôde fazer”. Essa correspondência, além de evidenciar o interesse de Moreira pela área do Português, mostra sua preocupação, já no início da carreira como educador, em estar em contato com os principais centros de ensino e pesquisa do país. Para sua mulher, Celmira, em entrevista concedida em

---

<sup>4</sup> Todas as traduções para o português das fontes encontradas em língua inglesa ou espanhola e utilizadas neste trabalho, foram por nós realizadas.

1995<sup>5</sup>, Moreira era *autodidata*, dizendo que quando ele foi para Curitiba, já havia adquirido muito conhecimento, “daí ele foi dar aula, imagina só, nos colégio de lá, Curitiba”. Nos anos de 1933 e 1934 cursou, mas não concluiu, a Faculdade de Direito do Paraná. Para Moreira era:

Uma época de agitação, em que as consciências jovens no afã de reconstrução e de reajustamento político-moral, se degladiavam e divergiam em extremismos irreduzíveis; momentos angustiosos, tremendamente incertos, de reuniões secretas, de publicações revolucionárias, de conflitos! Esse o ambiente de Curitiba e, certamente, o de todos os centros universitários do Brasil (MOREIRA, 1945, p. 180).

Nesse período, Moreira conheceu Erasmo Pilotto<sup>6</sup> e junto dele participou do Centro de Cultura Filosófica, fundado em 1927 pelo jovem educador paranaense, e que durou vários anos. Entre os integrantes do Centro, segundo D. Anita Camargo Pilotto, viúva de Erasmo Pilotto, estava, além de outros, João Roberto Moreira, e todos “se tratavam como irmãos”, repartindo, segundo ela “livro, roupa, casa e dinheiro” (PILOTTO apud PUGLIELLI, 1996). Ainda, segundo a mulher de Moreira, Erasmo era um grande amigo da época de Curitiba e que o ajudava muito, já que “ele tinha mais posses que o Roberto Moreira, que não tinha nenhuma” (PILOTTO apud PUGLIELLI, 1996).

O Centro de Cultura Filosófica visava, segundo Erasmo Pilotto, contribuir para a reflexão livre e aprofundada acerca de diversos problemas, mediante uma formação social e política. Destacam-se, dentre algumas das principais iniciativas do Centro, no início da década de 1930, a tentativa de criação da Universidade Popular; a realização da Campanha pela Escola Nova no estado paranaense, mediante a realização de conferências; distribuição do boletim intitulado **Ideário da Escola Nova**; intervenção junto ao governo do Peru, que culminou na reposição de Victor Guevara na Universidade de Lima; e amparo, no Paraná, a revolucionários paraguaios aqui asilados (SANTOS, 2004). A importância desse Centro para a formação intelectual inicial de Moreira foi explicitada por ele, ao salientar que:

<sup>5</sup> Entrevista concedida por Celmira Moreira à equipe de pesquisa do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em agosto de 1995.

<sup>6</sup> Ver: SANTOS, Denise Grein (org.) **ERASMO PILOTTO**. Autobiografia. Curitiba: Editora da UFPR, 2004; PUGLIELLI, Hélio de Freitas (org.) **ERASMO PILOTTO**. Série Paranaenses, n. 7. Curitiba: Editora da UFPR, 1996; VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001.

Eu tinha amigos, ex-colegas, entre o de todas as facções; gente que estudara Matemática e Latim comigo; que, nas classes do Ginásio Paranaense, me tinha auxiliado a passar em Geografia ou em História Natural; companheiros, ainda, com que discutia e estudava Spengler, Bergson, W. James e Marx, sem ter para onde ir, sem poder determinar uma direção. Com Erasmo Pilotto já tinha lido e discutido os 'Novos Caminhos e Novos Fins'. (...) Havia então, em Curitiba, um grupo de moços que, concluído o curso ginásial, se tinha enveredado para o terreno das atividades educacionais, virando as costas à Universidade. Eu tinha 20 anos quando fiz concurso para a Escola Normal de Ponta Grossa, da qual Erasmo Pilotto já era diretor com um ou dois anos mais que eu em idade. Sem mestres e sem uma sólida base humanística, pois que, infelizmente (sic), os nossos programas secundários extensos e desconexos, anti-pedagógicos e mal cumpridos, em nada auxiliavam o jovem estudante na sua formação intelectual; horrorizados com o que se dizia dos cursos superiores, não desejando ser nem médicos, nem advogados, nem engenheiros, entregávamo-nos à auto-didáxia. Sozinhos, por nossa conta e risco, tentamos sendeiros diversos da ciência e da arte. Fundamos um *Centro de Estudos Filosóficos* e ministramos algumas aulas – revolucionariamente sociais – em efêmera universidade popular, que funcionou num 'centro operário' (MOREIRA, 1945, p. 181, *grifo do autor*).

A descrição de Moreira permite-nos evidenciar algumas questões interessantes. Primeiro a efervescência de um ambiente intelectual, no qual novas leituras começam a ser compartilhadas, entre elas, a do próprio Marx. Segundo, uma crítica ao ensino do período, evidenciando a organização tradicional do ensino oferecido nos ginásios e o objetivo de formação dos bacharéis nas universidades. Terceiro, o autodidatismo com que estes profissionais da educação passaram a atuar na área. De uma maneira geral, percebemos a construção de um sentimento de *missão social* compartilhado por esses jovens, que passaram a perceber na educação um importante instrumento de equacionamento dos problemas sociais (VIEIRA, 2007a, 2007b).

Diante destas questões, consideramos que a partir de sua relação com Erasmo Pilotto e de sua participação no Centro de Cultura Filosófica, Moreira acabou se enveredando pelo campo da educação, evidenciando um início de carreira marcado pelo autodidatismo e amadorismo, características presentes em outros profissionais da educação deste período. Ponderamos também que o ambiente intelectual vivenciado por Moreira, fora dos espaços formais da escola e da universidade, vistos, em muitos casos, como ultrapassados e expressão de um sistema de ensino tradicional, colaborou e até mesmo foi decisivo para a definição de sua escolha profissional. Podemos indicar que em Curitiba, ao lado desses jovens, Moreira iniciou sua participação no Movimento pela Escola Nova e optou pela carreira de educador.

Moreira, mesmo quando ainda cursava a Faculdade de Direito, já trabalhava com Erasmo Pilotto na Escola de Professores de Ponta Grossa. Naquela instituição, Pilotto trabalhou como diretor e Moreira como secretário<sup>7</sup>. Foi também nesse período, durante 1933, que Moreira se casou com Celmira Caldeira Moreira, uma jovem de 16 anos, professora normalista. Os dois tiveram três filhos: Luís Erasmo Moreira, nascido em 1934, arquiteto, e que teve seu segundo nome dado, possivelmente, em homenagem ao amigo Erasmo Pilotto; Carlos Henrique Moreira, de 1935, engenheiro da aeronáutica; e Hermes Eduardo Moreira, nascido em 1939, militar.

Já em 1934, Moreira tornou-se catedrático (por concurso) de Português e Literatura (Decreto n. 135, de 12 de fevereiro de 1934) nessa mesma escola, sendo, em seguida, seu oitavo diretor, nomeado pelo Decreto n. 1201, de 9 de maio de 1933 (OLIVEIRA, 2002)<sup>8</sup>. Em carta enviada, no dia vinte de abril de 1933, Algacyr Munhoz Mader, engenheiro civil e professor de matemática, além de felicitar Moreira pela ocupação do cargo de diretor, comunicava que estava enviando o primeiro exemplar da terceira edição do seu livro **Álgebra Elementar**. Mader pedia que o livro fosse adotado no curso de matemática da escola, indicando que ele atendia aos novos programas dos cursos normais e que já havia sido adotado na Escola Normal de Curitiba. Indica-se nesta carta o esforço dos educadores em manter intercâmbio com aqueles que tinham a mesma perspectiva educacional renovadora, neste caso, em específico, a tentativa de fazer com que uma obra fosse adotada pelo programa de um curso normal. Parece-nos evidenciar, novamente, a preocupação constante e crescente de Moreira em participar e pertencer, cada vez mais, a um grupo determinado, que tratava das questões em torno da educação. Assim, também neste período, na cidade de Curitiba, em setembro de 1935, Moreira, então com 23 anos, conheceu Fernando de Azevedo, quando este veio realizar palestra sobre o tema “A Unidade Nacional e a Educação”, na Universidade do Paraná, procurando estreitar, gradualmente, os contatos com o intelectual paulista.

---

<sup>7</sup> No Diário Oficial do Estado do Paraná, publicado em quatro de fevereiro de 1933, pelo Decreto n. 234, define-se a organização dos quadros de funcionários dos Ginásios Paranaenses e Regente Feijó e das Escolas Normais Secundárias da capital e Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá. Nesse decreto aparecem os nomes de Erasmo Pilotto como Diretor e de João Roberto Moreira como Secretário da Escola de Professores de Ponta Grossa. In: PARANÁ. Decreto n. 234, **Diário Oficial do Estado do Paraná**, quatro de fevereiro de 1933. Moreira é nomeado Secretário da Escola Normal de Ponta Grossa, mediante Decreto n. 2.386, de quatro de outubro de 1932.

<sup>8</sup> Segundo a Portaria n. 196, de sete de novembro de 1933, Moreira ministrou interinamente na Escola Normal de Ponta Grossa, as cadeiras de Geografia, História e Educação Moral e Cívica.

O ambiente vivenciado por Moreira era marcado por intensas discussões e disputas ideológicas, no qual a escolha e a defesa de novos preceitos educacionais significavam também a luta pela ocupação de espaços políticos, sociais e institucionais. Nessa perspectiva, Moreira presenciou um episódio que ilustra muito bem a resistência aos indicativos da Escola Nova. Inspirado pelo Inquérito sobre a educação, realizado por Fernando de Azevedo em 1926 e publicado no jornal **O Estado de São Paulo**, Pilotto tentou fazer algo semelhante em Ponta Grossa/PR, quando era diretor da Escola de Professores dessa cidade. Relatando o caso vivenciado pelo amigo, Moreira destaca que:

Ainda me recordo dos apuros por que passou o meu amigo Erasmo Pilotto, em 1932, quando, em Ponta-Grossa, como diretor da Escola Normal levado por seu espírito de 22 anos, entusiasta e empreendedor, tentara fazer algo semelhante ao que a reforma justificada em 'Novos caminhos e novos fins' já consagrara no Rio. Um desses admiráveis chefes de política, de faro scherlockiano e inteligência primorosa, não teve dúvida em trancafiar o jovem professor na cadeia pública, acusando-o de tentar bolchevizar a Escola Normal e remetendo-o, depois, qual perigoso celerado, entre escolta, para Curitiba. Felizmente, o Governo do Estado do Paraná não endossou a bravata do delegado e, em reparação e num belo movimento de solidariedade, perto de 50 professores acompanharam, em trem especial, Erasmo Pilotto no seu regresso a Ponta Grossa, onde foi recebido com grande manifestação de colegas e escolares... Mas o delegado não foi demitido e houve mesmo quem nos pedisse que arrefecêssemos nossos ardores educacionistas (MOREIRA, 1945, p.19).

Atentamos, com este relato, para a forma como Moreira construiu um entendimento acerca do seu papel e de seus pares, no espaço educacional, no período. No relato, em tom épico, Moreira ressaltou o espírito empreendedor de Pilotto, ao tentar realizar um inquérito numa cidade do Paraná, nos moldes do descrito por Fernando de Azevedo, um dos principais reformadores de ensino e representantes do Movimento pela Escola Nova no Brasil. Embora tenha sido preso por um delegado e sofrido com a prisão, ao final Pilotto foi recebido com entusiasmo pelos professores paranaenses, evidenciando o entendimento de que apesar da incompreensão de muitos, afinal ocorreu o reconhecimento de sua valorosa missão educacional. Entendemos que está presente no relato de Moreira a tentativa de construção de uma determinada memória<sup>9</sup> de um momento educacional em que são

---

<sup>9</sup> Em estudos desenvolvidos por Carvalho (1989, 2001, 2002) analisa-se a memória construída pelos pioneiros da Escola Nova acerca de seu movimento. Como um dos objetos privilegiados de

ressaltados os papéis daqueles que participaram da renovação educacional no Brasil e da validade de suas ações. Desta forma, ao lado de Pilotto, Moreira também se considerava participante deste processo de renovação educacional.

Em especial, a reciprocidade intelectual entre Moreira e Pilotto constituiu-se e foi mais intensa nos anos vividos no Paraná e, de certa forma, perdurou mesmo depois da partida de Moreira do estado. Com o apoio do amigo paranaense, Moreira prestou concurso e, como já salientado, foi admitido como professor de Português e Literatura na Escola Normal de Ponta Grossa, sendo em seguida secretário e diretor desta instituição. Para Celmira, a ida de Moreira para Ponta Grossa deveu-se, em grande parte, ao amigo Erasmo Pilotto. Segundo ela, Pilotto disse:

Que Ponta Grossa estava precisando de gente para trabalhar lá. Disse: eu vou para lá, vou ser nomeado diretor, você poderia ser professor de português, mas para isso precisa fazer concurso. Ele se preparou e foi fazer o concurso lá, mas tinha que competir com um professor de português antigo, que para nós é um sábio. Daí, veio a torcida, pois era o mocinho bonitinho, ele, contra uma pessoa de mais idade e a torcida foi feita no teatro, onde haveria a prova. O de português sabia tudo, mas ele também sabia, inclusive latim, grego, e ele ganhou brincando (...) Depois, o Diretor Erasmo Pilotto, por motivos políticos, foi afastado da escola e ele, então, foi nomeado diretor da Escola Normal de Ponta Grossa.

Neste relato, parece-nos interessante como o capital cultural acumulado por Moreira tornou-se decisivo para o alcance do cargo almejado. Nesse sentido, além da relação com Erasmo Pilotto, que parece ter sido fundamental para que Moreira concorresse ao cargo, está o fato dele ter derrotado aquele que era considerado *sábio*. Segundo sua mulher, ainda neste episódio, Moreira aumentou a idade, tendo problemas posteriores para corrigir os documentos. Percebemos, de forma geral, a preocupação com a ocupação de espaços institucionais, em especial, os estatais, pelo grupo do qual Moreira fazia parte e que defendia os preceitos da Escola Nova (VIEIRA, 2007a, 2007b). Aqui, também se expressa a procura pela garantia institucional de atuação e, ao mesmo tempo, a demarcação e a tentativa de constituição de um campo específico de intervenção educacional. Na disputa entre o *sábio* e o *mocinho bonitinho*, parece vencer o segundo, que ilustra, segundo Bourdieu (1996b, p.181), “o combate entre aqueles que marcaram época e que lutam para perdurar e aqueles que não podem marcar época por sua vez sem



expulsar para o passado aqueles que têm interesse em deter o tempo, em eternizar o estado presente”.

A ligação de Moreira e Erasmo resistiu mesmo depois de Moreira ter deixado o estado paranaense. Um primeiro vestígio da continuidade dessa relação foi o envio, pelo próprio Moreira, em 1945, da sua primeira obra ao amigo e educador paranaense, além de mencioná-lo, em nota, na Bibliografia, agradecendo ao companheiro de estudos, pelo qual se ligava através de “profunda simpatia intelectual”. No exemplar do livro **Os Sistemas Ideais de Educação**, que pertencera a Erasmo Pilotto e que atualmente integra o acervo da Biblioteca do Centro de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Federal do Paraná, encontra-se a seguinte dedicatória manuscrita por Moreira ao *velho Erasmo*.

Ao ‘velho’ Erasmo, a quem lembrei por diversas vezes no correr deste livro, ao ‘velho’ Erasmo, companheiro de todos os tempos, alma pura, espírito que realizou o ideal platônico da sabedoria moral, ao ‘velho’ Erasmo, lutador de sempre, meu amigo e meu irmão espiritual, a grande homenagem que lhe posso prestar e que desejava fosse maior, ecoasse por céus e terras, a dizer de um homem que o é na plenitude mais elevada desse termo,

O Moreira  
Rio, 28-3-1945.<sup>10</sup>

Em carta resposta enviada por Erasmo, ele agradece à dedicatória escrita por Moreira no livro. Salienta Pilotto que não havia começado a ler o livro ainda, mas já o havia folheado. Para Pilotto, “no que encontrei aqui e ali, ele é como um retrato teu. Pode-se encontrar em toda a parte o sinal da tua capacidade belíssima para a amizade, a força da tua personalidade, a inquietude de teu espírito, e tudo mais é seguramente teu”. Pilotto diz admirar e até invejar o entusiasmo, a inteligência e a cultura construída por Moreira, dizendo que fracassou nesse caminho “arrastado por essa minha vida diária, que em torno de mim é um turbilhão”. Ao final, Pilotto deixou claro que “o que eu mais admiro em você é a tua belíssima capacidade para a amizade”. De alguma forma a carta retrata desânimo e cansaço de Pilotto para com a atuação na educação, comparada ao espírito entusiasmado na juventude, descrito por Moreira. Neste momento, Pilotto continuava a atuar no ensino paranaense e Moreira iniciava sua carreira profissional no Estado do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> A carta não possui data. Pela análise dos dados contidos, pressupomos que esta tenha sido postada depois da publicação do primeiro livro de Moreira, em 1945.

Numa segunda carta enviada para Moreira, Pilotto elogia artigo de Moreira, no qual ele faz crítica ao trabalho de Antonio Faris Salomão, ex-colega do Centro de Cultura Filosófica. Por conta disso, Pilotto relembra o tempo em que conviveram no Centro. Diz Pilotto que:

O Centro reunia a melhor soma de inteligência, caráter e sensibilidade que já se reuniu no Paraná: o Voto, o Rivadávia, você, eu, o Karan, o Atílio Trevisan, o Meri... – tudo isso me faz escrever-te, hoje, esta carta. Não é, porém, como poderia parecer, uma carta sentimental, ainda que a mova, em grande parte, a saudade de tão grandes dias. Tínhamos ainda, para engrandecê-los, a fascinadora linha da juventude, aqueles rasgos que relemos como uma autobiografia em Spranger, segundo a expressão que você teve uma vez. E, acima de tudo isso, a Amizade, que, hoje, no meu intenso ceticismo, é quasi (*sic*) a única crença que em mim persiste.

Novamente, Erasmo ressalta os aspectos positivos do período em que conviveram na juventude. Expressa a grande importância atribuída por Pilotto ao Centro de Cultura Filosófica, do qual ele e Moreira fizeram parte. Na continuidade desta mesma carta, Pilotto pede que quando Moreira visitasse novamente Ponta Grossa, o avisasse, para que, se possível, pudessem se reencontrar, pois “nós lucraremos longamente de nossa convivência, – eu, sobretudo agora que a tua cultura filosófica é cousa de admirar e chega, de sobra, para me ensinar bastante”. Pilotto propôs, então, que eles mantivessem intercâmbio de idéias por correspondência, salientando que “as idéias precisam copular”. Apesar de outras tentativas de intercâmbio não terem alcançado sucesso, muito por conta, segundo Pilotto, da sua própria falta de pontualidade, ele agora prometia se esforçar, pois entendia que:

nesse domínio de ideias, de investigação, de inquietude atrás de rumos, de procuras ansiosas, de avanços e recuos, nós, pela força de nosso temperamento, precisamos de alguém de confiança extrema que possa ouvir os planos, às vezes doidos, possa receber a confidência dos fracassos, possa saber dos tremendos desprezos, possa ser o amigo na emoção, nas horas de febre de estudo e de reação, nas horas de desânimo... Que sei eu? Em mil situações, que você bem conhece, próprias desse nosso temperamento demoníaco, tempestuoso. Nas horas de febre e nas horas do desânimo mais acabrunhador, como eu preciso sair e dizer a alguém essa minha vida, e como sinto todos tão indiferentes, tão longes de mim, ao ponto que volto para o meu recolhimento mais esmagado no desânimo e às vezes já sem força na minha febre, que se vai extenuando pela falta de estímulo, de amizade.

Num tom de desabafo e confiança, Pilotto pedia maior convivência com Moreira, para que pudesse dizer as coisas, com toda a sinceridade. Ao final, Pilotto expressava a vontade de reunir “a turma do Centro, em uma reunião de evocação, em junho, em lugar que estabelecêssemos”. Partícipes do mesmo movimento, ambos construíram carreiras particulares. Pilotto teve sua trajetória ligada à educação paranaense. Já Moreira, depois da atuação em Santa Catarina, passou a trabalhar nos principais centros de pesquisa da educação nacional. Contudo, o que nos ficou evidente nas cartas de Pilotto e nos relatos de Moreira foi a importância atribuída pelos dois aos anos de juventude vivenciados no Paraná e de algumas singularidades que o Movimento pela Escola Nova assumiu naquele Estado.

Não foram encontradas outras correspondências para que pudéssemos atestar um maior intercâmbio de idéias entre os dois. Contudo, cabe-nos dizer que os laços de amizade e de proximidade intelectual entre ambos perduraram durante longa data e apontam para o fato de que os dois tenham trabalhado juntos em outros momentos. Na revista **Educação e Ciências Sociais**, n. 1, publicada em março de 1956, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, órgão em que Moreira trabalhou como pesquisador, encontra-se a descrição das pesquisas que seriam desenvolvidas, entre as quais uma em que Moreira e Pilotto fariam juntos. Tratava-se de um “Estudo geral do pensamento e da orientação da Administração Educacional no Brasil”, cujo principal objetivo era “o levantamento da filosofia educacional realmente operada no Brasil, nos dias contemporâneos” (p.75). Segundo a nota, os dois intelectuais e uma equipe de professores e técnicos de educação pretendiam:

fazer o estudo da perda da estrutura e de funções, por parte da escola primária, bem como de outros fatos, como a crescente pressão popular por oportunidades educativas que, ao que parece, tem levado à progressiva improvisação de instituições escolares e ao não planejamento econômico e financeiro relativo às realizações educacionais. Merecerão ainda especial atenção dos pesquisadores o estudo das condições e conseqüências da centralização administrativa do ensino, o estudo do efeito negativo ou positivo das chamadas campanhas educativas no campo da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social. Quer-se, assim, compreender que ideias orientam as realizações educacionais, pelo conhecimento das condições e dos efeitos destas realizações (p.75).

Não encontramos dados acerca dos resultados dessa pesquisa ou publicações decorrentes do trabalho. Contudo, entendemos que Moreira e Pilotto, de maneira

diferente, passaram a atuar no cenário de pesquisas educacionais, mais explicitamente veiculados ao CBPE. Além da pesquisa acima relatada, ambos publicaram livros que diagnosticaram a situação de sistemas de ensino brasileiros. No ano de 1954, Moreira publicou pelo INEP o livro **A Educação em Santa Catarina** e, no mesmo ano, Pilotto publicou **Educação no Paraná: Síntese sobre o Ensino Elementar e Médio**, também pelo INEP. Assim, Moreira mais diretamente, morando no Rio de Janeiro e vinculado aos principais centros de pesquisa nacional e internacional, e Pilotto, residindo em Curitiba, e considerado um dos principais líderes educacionais no Estado do Paraná, participaram da discussão de importantes questões educacionais.

Consideramos, por fim, que foi no Estado do Paraná que Moreira vivenciou, ao lado de Erasmo Pilotto, as suas primeiras experiências no Movimento pela Escola Nova. Já no Estado de Santa Catarina, logo após deixar a direção da Escola Normal de Ponta Grossa, Moreira assumiu primeiro a direção do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville (1935-1936), para, em seguida, dedicar-se à formação de professores, lecionando e dirigindo o Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1945). Nessas oportunidades educativas, já em terra barriga-verde, Moreira discutiu teorias e concepções educacionais; definiu mais detidamente suas preferências temáticas; e colaborou com o governo no processo de constituição do campo educacional e no projeto de nacionalização do ensino.

### **1.1.2 INCURSÕES PELO ESTADO BARRIGA-VERDE**

#### **1.1.2.1 O GRUPO ESCOLAR CONSELHEIRO MAFRA DE JOINVILLE: A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA**

O cenário político catarinense, no final do século XIX e início do século XX, foi marcado por intensas disputas pelo poder do governo do estado catarinense, com momentos de conciliação de rivais, mas também de rupturas políticas que demonstravam as próprias contradições vividas pelo país.

O modelo do sistema republicano brasileiro, baseado na oligarquia, estava presente também em Santa Catarina, no qual a política do *coronelismo*<sup>11</sup> vinculava-se fortemente à *Política dos Governadores*<sup>12</sup>. Embora enfraquecido com a *Revolução de 30*, tal modelo ainda perdurou por muito tempo no estado catarinense. Isso pode ser exemplificado na figura dos *Ramos*, família integrante da oligarquia do planalto catarinense, cujos representantes ocuparam, por várias vezes, o cargo de governador de Santa Catarina, num período que se estendeu de 1902, quando Vidal Ramos assumiu o governo do Estado, até 1966, com o governo de Celso Ramos. Sob a liderança dos *Ramos*, assim como ocorria em algumas regiões do país, colocou-se como desafio realizar, nas primeiras décadas do século XX, reformas na educação catarinense, assumindo a reformulação nos cursos de formação de professores, ponto estratégico para implementar um determinado projeto de sociedade.

Embora no Estado de Santa Catarina tenha se intensificado a questão da nacionalização do ensino, principalmente durante o Estado Novo, já nos primeiros anos da República, sob o governo de Vidal Ramos (1910-1914), o professor paulista Orestes Guimarães reformou significativamente a estrutura, os métodos e os procedimentos pedagógicos da escola catarinense. Em sua reforma, em 1911, Guimarães criou um novo tipo de escola, o chamado *Grupo Escolar*, já existente no Estado de São Paulo. Segundo Nóbrega (2003), os grupos escolares são considerados as primeiras escolas públicas primárias brasileiras, baseadas numa organização administrativa, programática, metodológica e espacial que atendia às concepções educacionais do tipo *moderno*, já em vigor nas escolas particulares de São Paulo. Assim, uma nova forma de ensinar foi instalada, mediante a defesa da adoção do *método intuitivo* ou *lições das coisas*<sup>13</sup>. Contudo, somente a reforma da

---

<sup>11</sup> Entende-se por *coronelismo* o poder político exercido pelos grandes latifundiários em sua região. Segundo Peluso (1991, p.43), “as raízes do coronelismo no Brasil nos remetem à época imperial e tem sido entendido como uma forma especial do poder político brasileiro que floresceu durante a Primeira República”.

<sup>12</sup> A mesma influência que os coronéis exerciam nas disputas políticas da sua região, os grandes Estados Brasileiros do período, como Minas Gerais e São Paulo, exerciam poder no cenário político nacional, controlando a chamada *política dos governadores*. Em Santa Catarina podemos destacar Lauro Muller como “principal líder articulador da participação de Santa Catarina na chamada ‘Política dos Governadores’, pela qual as oligarquias estaduais apoiavam o governo federal e este retribuía-lhes com a concessão de ministérios, com a ‘verificação de poderes’ favorável aos candidatos oficiais do Estado nas eleições para as câmaras federais, entre outros favores”. (NÓBREGA, 2000, p.70).

<sup>13</sup> Segundo Nóbrega (2003, p.256), “os ‘modernos processos pedagógicos’ – o ‘método intuitivo’ ou ‘lição das coisas’ – são identificados com os procedimentos pedagógicos considerados científicos,

escola elementar não era suficiente, pois se considerava a necessidade de formar os professores para essa nova estrutura. Por conta disso, também a Escola Normal foi modificada. Guimarães reorganizou o programa de admissão e aprovou um novo regulamento. De acordo com Teive (2003, p.228),

para Orestes, a reforma da instrução pública deveria ter como base o investimento na formação de professores primários sob um novo método, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, rotineiro e arcaico, era 'condenado unanimemente pela pedagogia moderna (...) o antigo método deveria ser substituído pelo método do ensino intuitivo ou lições das coisas, 'ativo', 'concreto' e 'racional', fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos.

Assim, o currículo das Escolas Normais estava baseado em disciplinas de caráter *instrutivo* (Português e Aritmética, entre outras), de caráter *educativo* (Geografia e Ginástica, entre outras) e de caráter *pedagógico* (Pedagogia e Psicologia), contudo, as disciplinas que compuseram este último caráter, “tal como foram ordenadas na grade curricular (...) parecem não constituir-se no ponto forte do novo currículo, mais preocupado com as disciplinas ditas ‘instrutivas e com as ‘educativas’” (TEIVE, 2003, p.250). No entanto, essas disciplinas pedagógicas só iriam ser introduzidas e ocupar lugar privilegiado nos currículos de formação de professores a partir dos anos 30 do século XX.

Embora tenham sido realizadas reformas no sistema de ensino catarinense também nos anos de 1923, 1927 e 1928, estas não foram tão substanciais como as realizadas por Orestes Guimarães, em 1911. A estrutura escolar por ele montada (Escola Isolada, Escola Reunida, Grupo Escolar, Escola Complementar, Escola Normal e Escola Profissional) se manteve praticamente inalterada até 1935, quando ocorreu a chamada *Reforma Trindade* (FIORI, 1991).

Somente durante o governo de Nereu Ramos (1930-1945) houve, de fato, nova reforma educacional, priorizando-se, contudo, a reestruturação dos cursos de formação de professores, que procurava evidenciar o esforço de direcionar-se e adequar-se aos principais pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos, integradores do chamado *Movimento pela Escola Nova*. No cerne dessas reformas estava o desafio urgente em integrar um número significativo de imigrantes que,

---

tendo como base a observação e a exploração da percepção dos órgãos dos sentidos – como conceberam Froebel e Pestalozzi”.

naquele momento, era considerado elemento perigoso para o alcance do objetivo maior de formar uma *unidade nacional*, de constituir o *Estado Nacional* e, por conseguinte, de construir o *cidadão brasileiro*. Neste sentido, colocava-se o indicativo de que nacionalizar o estrangeiro era tarefa urgente e, mais, “nacionalizar o país era unificar o que estava decomposto, o que se desagregara por uma política regionalista com acentuados vícios oriundos da disputa por interesses privatistas” (SCHWARTZMAN, 2000, p.181). A escola, nesse sentido, era tomada como instrumento fundamental, capaz de formar e instrumentalizar os brasileiros em uma nova forma de organização social e econômica, no qual pensar uma nova sociedade, todavia, pressupunha constituir uma nova escola, com novos métodos e modelos pedagógicos. Articulado, assim, com os princípios do Estado Novo, principalmente quanto ao objetivo de constituição da nacionalidade brasileira, durante as décadas de 30 e 40 do século XX, o governo de Ramos investiu:

No projeto de modernização e nacionalização do sistema escolar catarinense, principalmente, a partir de 1938, quando concretizaram-se medidas como a proibição do uso da língua estrangeira nos estabelecimentos escolares e a criação da Superintendência Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do ensino. Um discurso pronunciado por Vargas durante visita oficial à capital catarinense em 1940, evidenciou que as questões relacionadas à educação, aos olhos do governo, não desvinculavam-se de preocupações com a construção da nacionalidade e preparação de catarinenses para atender exigências do processo produtivo. A grande campanha de nacionalização do ensino foi referenciada como ação do poder público de importância singular para a constituição do sentimento de brasilidade e consolidação de noções de trabalho nos indivíduos (CAMPOS, 1999, p.153)<sup>14</sup>.

Nesse projeto ambicioso de nacionalização, caberia à escola, então, socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípios definidos e legitimados por um discurso científico e racional. Assim, com uma política afinada com o projeto de nacionalização do ensino, de constituição de uma identidade nacional e pautado no Movimento pela Escola Nova, o governo catarinense promoveu reformas no seu sistema de ensino, com iniciativas e medidas que constituíram um projeto para a formação de professores em Santa Catarina,

---

<sup>14</sup> Como principais medidas normatizadoras da política de nacionalização do ensino em Santa Catarina, implementadas por Nereu Ramos, a partir de 1938, estão o Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938, que estabeleceu normas para o ensino primário em escolas particulares de Santa Catarina e o Decreto-Lei n. 301, de 24 de fevereiro de 1939, que tratou das normas para a obrigatoriedade do ensino primário, instituiu a quitação escolar e criou o registro do censo escolar. (CAMPOS, 1999).

mudando substancialmente a estrutura e os currículos dos cursos destinados à preparação desses profissionais.

A partir da influência das reformulações ocorridas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, implementadas pelos chamados *intelectuais-educadores*, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (MICELI, 1979), e seguindo as diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação realizado em Fortaleza/CE, o governo catarinense promoveu na década de 1930 uma intensa reforma no seu sistema de ensino. Destaca-se, assim, a reforma no ensino catarinense realizada em 1935, a chamada *Reforma Trindade* (Decreto 713, de 8 de janeiro de 1935), feita por Luiz Bezerra da Trindade, então diretor da Instrução Pública do Estado. Nessa reforma, as Escolas Normais transformaram-se em Instituto de Educação, um em Florianópolis e outro em Lages<sup>15</sup>, comportando: Jardim de Infância; Escola Isolada; Grupo Escolar; Escola Normal Primária, de três anos, que substituiu a antiga Escola Complementar, tendo como tarefa preparar professores para a zona rural; Escola Normal Secundária, também de três anos, que preparava os que saíam da Escola Normal Primária e que pretendiam se dedicar ao magistério; e Escola Normal Superior Vocacional, de dois anos, que habilitava para o magistério nos grupos escolares e Escola Normal Primária.

A criação da estrutura *Instituto de Educação*, inspirada na reforma que Fernando de Azevedo havia realizado no ano de 1933, em São Paulo, significou uma iniciativa do próprio governo em tentar acompanhar o movimento de *renovação educacional* em marcha no país (EVANGELISTA, 2002). Em relatório do Departamento de Educação ao Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, 1937/1938, estão expostas as justificativas de realização da reforma de 1935 em Santa Catarina:

---

<sup>15</sup> No ano letivo de 1935, existiam em Santa Catarina duas Escolas Normais Secundárias oficiais, transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, além de quatro particulares equiparadas às oficiais, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira, anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta, anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas. In: SANTA CATARINA. Educação Popular. Movimento do ano letivo de 1935. Da mensagem do Exmo sr. dr. Nerêu Ramos, Governador do Estado, apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1936. Departamento de Educação, Florianópolis, Imprensa Oficial, 1936.



São Paulo, Minas, Distrito Federal e outros Estados Brasileiros, em espaço de uma década usufruíram e estão usufruindo os benefícios da Escola Nova. Instruir, simplesmente, não significa educar e a educação inclui em si a alfabetização ao indivíduo. A nossa reforma difere, em muito, das que se processaram em outras unidades brasileiras, pois o nosso objetivo não é reformar de plano toda a nossa máquina educacional, o que iria causar um verdadeiro caos, mas sim ela atingiu de pleno a nossa escola de formação de professores, a antiga Escola Normal Catarinense, suprindo-a em suas deficiências, transformando-a em Instituto de Educação, que irá fornecer ao professorado, necessário e capaz, de realizar a transição natural da escola tradicional para a escola nova. E assim a reforma de instrução só será processada, efetivamente, em um prazo mínimo de 6 anos.

Uma das principais influências da reforma empreendida em São Paulo encontrava-se na Escola Normal Superior Vocacional de Santa Catarina. Pela primeira vez, a cadeira de Sociologia foi introduzida num curso de formação de professores catarinenses<sup>16</sup>. No entanto, o Curso Normal Superior Vocacional funcionou somente nos anos de 1937 e 1938 (FIORI, 1991).

Dessa forma, a preocupação em qualificar o professorado com os mais modernos conhecimentos pedagógicos caracterizou também um processo no qual buscava-se a profissionalização docente, com o objetivo de extinguir o amadorismo e constituir um corpo docente especializado. Destaca Ramos (1942, p.1) que,

o ponto de partida dessa reforma foi o saneamento progressivo do corporativismo magisterial, substituídos os professores políticos por elementos formados, especializados, novos, com capacidade de trabalho, produtividade medida de instante a instante, e, sobretudo, côscios da responsabilidade que se lhes outorgaram. Bem remunerados 3.098 professores exerciam atividade, em 1941, nos 2.256 estabelecimentos de escolares existentes no Estado, reunindo-se, de onde em onde, em cursos de especialização, como em conclaves, para a exposição de teses permanentes à técnica da Pedagogia.

Já no ano de 1938, a Escola Normal Primária, pelo Decreto-lei n. 224, de 8 de dezembro, voltou a ser Curso Complementar de dois anos e, em 1939, ocorreu a reorganização dos Institutos de Educação Catarinenses, sob a égide do Decreto-lei n. 306, de 2 de março. A partir disso, os Institutos de Educação de Santa Catarina organizaram-se da seguinte forma: Pré-primário, de três anos; Primário, de quatro

---

<sup>16</sup> Os programas e conteúdos das disciplinas pedagógicas da Escola Normal Superior Vocacional foram definidos pelo governo através do decreto-lei n. 217, publicado no dia 09 de março de 1937 (DAROS, SILVA e DANIEL, 2005). Conforme pesquisa realizada, os programas das disciplinas de Sociologia e Psicologia Educacionais foram os mesmos adotados no Curso de Formação do Professor Primário, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (DANIEL, 2003; EVANGELISTA, 2002).

anos; Fundamental, de cinco anos<sup>17</sup>; e Normal, de dois anos. A Escola Normal Superior Vocacional extinguiu-se e, em seu lugar, surgiu o Curso Normal de dois anos<sup>18</sup>. De acordo com o artigo 32,

o ensino no Curso Normal será intensivo e, além das aulas teóricas e das de prática pedagógica, constará de aulas de prática de laboratório, de investigações, de círculo de debates e discussões com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, bem como o hábito de reflexão e de exposição do pensamento.

Foi a partir das reformas ocorridas nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, nos anos de 1930, que se introduziram, mais fortemente, as chamadas Ciências Fontes da Educação nos currículos catarinenses. Um novo discurso pedagógico foi criado, no qual as Ciências Fontes da Educação foram chamadas a dizer a verdade sobre a criança (CARVALHO, 2002). O processo de inserção dessas disciplinas representava, assim, uma mudança na forma de conhecer e de intervir na realidade, instrumentalizando os professores na sua prática, a partir de métodos e conhecimentos considerados científicos (DANIEL, 2003). Dessa forma, colocava-se como preocupação a constituição de uma Pedagogia Científica, buscando na Sociologia, na Biologia e na Psicologia os fundamentos científicos necessários para a construção de um novo arcabouço teórico-prático, divulgado, em especial, pelo ideário escolanovista (MONARCHA, 1992).

A partir da reforma de 1935, o ensino catarinense viu-se, novamente, desafiado a acompanhar os novos preceitos pedagógicos modernos. O método intuitivo, até então indicado como método a ser adotado pelas escolas e a ser implementado pelos professores, precisava ser superado e substituído pelo método da *escola ativa*. Por isso, a adoção desse método requeria uma mudança significativa na estrutura da formação dos professores, pois:

---

<sup>17</sup> Preparatório do Curso Normal, o Curso Fundamental equiparava-se ao Colégio Pedro II (DAROS & VOLPATO, 1997).

<sup>18</sup> Com a criação do Curso Normal, no ano de 1939, o governo redefiniu os programas e conteúdos das disciplinas de Pedagogia, Sociologia e Psicologia. Os programas das disciplinas de Psicologia Educacional e de Pedagogia foram estabelecidos por João Roberto Moreira, o então professor catedrático dessas matérias no Instituto de Educação da capital. Já o programa de Sociologia Educacional foi elaborado por Henrique Stodieck, professor titular dessa cadeira no Curso Normal desse mesmo Instituto (DANIEL, 2003).

se o mestre não tivesse o necessário 'preparo técnico', e não estivesse 'realmente imbuído do seu espírito', a escola ativa estaria sendo 'simplesmente macaqueada. (...) O preparo necessário à realização da escola ativa exigiria do professorado 'maior conhecimento psicológico da infância', além do 'espírito criador' e 'mais sólida e rica cultura real, do que a comum dos mestres' (CARVALHO, 2002, p.404).

Contudo, como adotar e implantar novos direcionamentos pedagógicos numa realidade em que nem o próprio sistema público de ensino estava todo estruturado e nem conseguia atender a toda população? No Brasil, o Movimento pela Escola Nova assumiu feições distintas da constituída na Europa. Para Carvalho (2002, p.379) “diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um modelo escolar plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não-implantação”.

Vale destacarmos, neste sentido, que além das mudanças substanciais nos cursos normais, com a introdução de novas disciplinas pedagógicas e científicas, o governo catarinense estruturou-se, de forma centralizada, para tentar controlar o seu sistema de ensino. Como forma de fazer com que o professor alcançasse não só os objetivos de nacionalização do ensino, mas também a implementação dos princípios da Escola Nova, mesmo depois dele ter deixado os bancos das escolas normais, foram realizadas em Santa Catarina as chamadas *Semanas Educacionais*. Esse evento, que acontecia regularmente, em diferentes cidades catarinenses, começou a ser realizado em 1936 e perdurou até 1945. Retratada nas páginas da **Revista de Educação**<sup>19</sup>, as *Semanas Educacionais* tinham como principal tema os métodos divulgados pelo Movimento da Escola Nova, a chamada *escola ativa* ou *escola renovada*. Era a tentativa de superação da dicotomia escola tradicional X escola nova. Segundo Bombassaro (2005, p.92):

a superação deste anacronismo e o segredo para o desenvolvimento de uma educação fecunda no Estado de Santa Catarina residiam na divulgação dos princípios da escola nova. As *Semanas Educacionais*, para tanto, serviram bem ao propósito da doutrinação dos professores do estado no que tange às novas formas de ensinar.

---

<sup>19</sup> A **Revista de Educação** era publicada pelo governo catarinense e configurou-se como importante instrumento de divulgação das idéias técnico-pedagógicas no Estado, assumindo objetivo de divulgação do discurso oficial do governo, com artigos que abordavam questões como a nacionalização do ensino, visitas de inspetores às escolas e a realização de *Semanas Educacionais*. Contudo, foi publicada somente durante dois anos (1936-1937), contando com um total de sete números.

Foi no limiar da implantação da Reforma de 1935 que João Roberto Moreira regressou ao seu estado natal, assumindo um importante cargo no ensino catarinense. Embora marcado pelo seu autodidatismo inicial, nos anos vividos no Paraná, Moreira acumulou experiência na área educacional, atuando em escolas, participando de importantes grupos intelectuais e assumindo cargos, por exemplo, como diretor da Escola Normal de Ponta Grossa. O capital cultural acumulado por Moreira, nesse sentido, parece ter sido fundamental para a ocupação desse importante cargo e que, na verdade, representava também, a inserção e participação de Moreira no projeto político de nacionalização do ensino. A sua volta ao ensino catarinense mostra a tentativa de manutenção de sua atuação junto ao Estado, sua vinculação e defesa do projeto de nacionalização do ensino e sua representatividade como um educador que vivenciou o Movimento pela Escola Nova no Paraná e que agora poderia utilizar tais conhecimentos e experiência em sua atuação em Santa Catarina.

Nesse sentido, se por um lado Moreira vai se constituindo como educador e especialista em educação, atuando, cada vez mais, no campo educacional, por outro lado, vai institucionalizando sua função como educador junto ao Estado, tomando este como *agente político* privilegiado para viabilização de projetos educacionais (VIEIRA, 2007a, 2007b). Desta forma, entendemos que “o intelectual constitui-se como tal intervindo no campo político em *nome da autonomia* e dos valores específicos de um campo de produção cultural que chegou a um alto grau de independência em relação aos poderes” (BOURDIEU, 1996b, p.150, *grifos do autor*). Lembremos que naquele momento o campo educacional não gozava de considerável autonomia, mas podemos afirmar que estava assumindo uma configuração própria, a partir da atuação de intelectuais que, assim como Moreira, estavam se profissionalizando, criando e atuando em espaços institucionais na área educacional. Assim, parece-nos que, ao mesmo tempo em que vai se configurando o campo educacional, este vai adquirindo validade para interferir no campo político, e vice-versa.

Em 1934, Moreira assumiu, então, a direção do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville/SC. Essa instituição era uma das mais antigas e importantes escolas públicas, situada num importante centro urbano e industrial catarinense. Mesmo antes de 1911, quando se criaram os grupos escolares, essa escola joinvilense já existia. Em 1906, o governador catarinense Abdon Baptista solicitou ao

governo paulista a vinda de um educador para criar e dirigir o chamado *Collegio Municipal de Joinville*. O professor Orestes Guimarães aceitou o convite, criando o colégio em 1907, permanecendo na sua direção até 1909. Foi a partir dessa experiência à frente do *Collegio Municipal de Joinville*, que já assumiu as feições de um grupo escolar, que Orestes Guimarães foi escolhido em 1911 para reestruturar o ensino catarinense. Dessa forma, “o primeiro Grupo Escolar do Estado originou-se do próprio Colégio Municipal de Joinville que passou por nova reforma do prédio para adaptar-se por completo às características de Grupo, recebendo o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra e sendo reinaugurado em 15 de novembro de 1911” (NÓBREGA, 2003, p.262). Em seguida foram criados mais seis grupos escolares: Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna, em 1912; Grupo Escolar Lauro Muller, em Florianópolis, em 1912; Grupo Escolar Vidal Ramos, em Lages, em 1913; Grupo Escolar Silveira de Souza, em Florianópolis, em 1913; Grupo Escolar Victor Meirelles, em Itajaí, em 1913; Grupo Escolar Luiz Delfino, em Blumenau, em 1913 (NÓBREGA, 2003, p.262).

O Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, tornou-se uma escola modelo para as demais instituições catarinenses e na política dos governos estaduais, em especial, assumia posição estratégica, já que se situava numa cidade de predominante colonização alemã, sendo importante para o processo de nacionalização do ensino, em curso no Estado (CORRÊA, 1984). Interessa-nos, nesse sentido, a análise da experiência de Moreira como diretor dessa instituição, para percebermos alguns indícios de como os ideais da Escola Nova se faziam presentes, naquele momento, nas escolas de Santa Catarina. O relato de Moreira acerca dessa experiência oferece subsídios significativos para entender os contrastes e mesmo as contradições entre as indicações oficiais de implantação e as reais condições de efetivação de um novo modelo escolar, no qual o papel do professor tornava-se estratégico para o sucesso de tal projeto.

Logo na sua chegada, em 1934, Moreira mostrou-se surpreso com a organização da escola. Em relato publicado no livro **A Educação em Santa Catarina**, em 1954, ele explicitou sua desconfiança e discordância quanto ao modelo escolar implantado.

Recordo-me de que, no período de 1934-1935, quando apenas saía dos 20 anos, animado por toda a literatura escolanovista que a Cia. Editora Nacional e Melhoramentos de São Paulo começava a distribuir, respectivamente sob a direção de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ao assumir a direção do Grupo Escolar 'Conselheiro Mafra', de Joinville, me senti chocado com o regimento interno, em que figuravam todos os horários especificadamente, em pormenores, com rígida distribuição de aulas, além de fichas de chamadas, modelos de boletim, modelos de atas classificação de espécies de punições, deveres dos professores, do diretor, dos serventes e do porteiro etc. Nos primeiros contactos que tive, então, com o inspetor escolar da região, mais tarde deputado constituinte de 1946, lhe manifestei a repulsa que tinha para com o tal regimento, em que via a frustração de todos os meus propósitos escolanovistas (MOREIRA, 1954, p. 42).

Ressaltando sua adesão aos ideais escolanovistas, Moreira destacava sua preocupação em levar às autoridades competentes o descompassado que sentia entre a escola que encontrara e a que idealizava. Neste sentido, o descontentamento com o regimento interno era o próprio descontentamento com a escola tradicional. Seu discurso procura evidenciar, no nosso entendimento, que sua presença na escola simbolizava a tentativa de superação destes preceitos pedagógicos, em que o novo precisava superar o velho, o arcaico, o tradicional.

Moreira parecia entender que era uma forma, embora não oficial, do Departamento de Educação avaliar e controlar o trabalho dos professores e diretores das escolas. Assim, para aqueles professores que não conseguissem constituir iniciativas próprias de atuação, havia toda uma gama de dispositivos pedagógicos e administrativos para o considerado *bom* funcionamento da escola. Moreira destacava que os professores do Grupo Escolar Conselheiro Mafra tinham o hábito de organizarem planos de aula, alguns diariamente, outros semanalmente. Quanto a isso não fazia nenhum tipo de crítica, contudo, frisando que “o ensino de cada disciplina se constituía em compartimento estanque, sem correlação com o das demais matérias” (1954, p.43). Para melhor exemplificar e justificar essa constatação relata a abordagem utilizada em cada disciplina, criticando os métodos considerados *tradicionais*, utilizados na maioria delas. Na aula de trabalhos manuais constatou que os meninos somente utilizavam cartolina, papel, tesoura e goma arábica, e as meninas, além disso, faziam trabalhos com agulhas. As disciplinas de desenho e geografia prendiam-se, especialmente, à feitura de mapas coloridos, que também eram utilizados nas aulas de história, já que não havia livros. Nesta disciplina,

o professor fazia uma exposição oral, ilustrada com indicações em mapas e exibição de gravuras; a seguir fazia perguntas aos alunos, cujas respostas eram prontamente corrigidas; alguns dos meninos, geralmente, já em aula de outro dia, eram arguidos e levados a expor o ponto, utilizando o material mural que o fora pelo professor; finalmente, todos deviam escrever o ponto em um caderno apropriado. Esta tarefa, feita em casa, como exercício obrigatório, era corrigido pelo professor, fora da aula, em tinta vermelha, e recebia nota (MOREIRA, 1954, p. 44).

Na disciplina de cálculo, segundo Moreira, ocorria rotina comum. No primeiro ano se ensinava a tabuada mediante ábaco e estampas murais e a partir da segunda já se começava a ensinar problemas. Na quarta série ensinavam proporções, regras de sociedade, liga e juros. Nota-se, contudo, que a principal crítica de Moreira recaiu sobre os métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita. Criticava o método analítico utilizado para o ensino da leitura. Baseado em uma cartilha, o professor reproduzia as letras ou textos no quadro negro, fazendo com que as crianças lessem, em coro, em voz alta. Na fase de silabação, o professor utilizava recursos gráficos, dividindo as palavras em sílabas e reagrupando-as em outras palavras, sempre seguindo as instruções do livro. Segundo Moreira (MOREIRA, 1954, p.44), “uma vez desconfiei de que o método, como era aplicado, significava perda de tempo”. Sugeriu, então, junto com uma professora, que se fizesse a silabação sem seguir o que o livro indicava. Utilizou, então, de gravuras e desenhos, representados com uma só palavra. Nesse novo processo, segundo ele, economizou todo um mês. Salienta, contudo, que não era um método adotado em todas as escolas catarinenses. Segundo ele, em algumas escolas isoladas e grupos escolares se utilizava o método sintético, baseado em uma cartilha que trazia uma “ema” como uma das ilustrações. Destaca ele, em tom irônico que “penso que nenhuma criança de Sta. Catarina, ou pelo menos das localidades em que trabalhei, jamais viu uma ema” (MOREIRA, 1954, p.45). Já o ensino da escrita prendia-se, primeiramente, à cópia dos livros adotados ou de trechos ou palavras escritas na lousa. Logo em seguida, introduzia-se o ditado e nas últimas séries já se faziam composições e descrições.

A descrição, até minuciosa, da metodologia e dos conteúdos adotados em cada disciplina serviu para Moreira, quase vinte anos depois, considerar que a escola catarinense, naquele momento, depois de ter sofrido algumas reformas importantes, ainda se mantinha tradicional em sua essência. De uma maneira geral, Moreira considerava que “êsse panorama didático que tentamos caracterizar, se

revelava nitidamente intelectualista. A escola era, sobretudo, de instrução e pouco educativa, no sentido amplo” (MOREIRA, 1954, p.46). Entretanto, acrescenta, “não se deve, porém, fazer-lhe condenação pura e simples. No Brasil, o movimento de renovação educacional se iniciou por volta de 1930, sem que tenha obtido objetiva e universal transformação dos sistemas regionais de educação” (MOREIRA, 1954, p.46). Nessa afirmação, Moreira constata o descompasso entre as reformas realizadas e as mudanças realmente ocorridas, não só no ensino catarinense, como também nos outros estados do Brasil. Quando produziu essa análise, Moreira estava trabalhando no CBPE e começando a realizar diagnósticos acerca dos vários sistemas de ensino no Brasil. Contudo, observamos que longe de atestar o fracasso puro e simples da inserção dos ideais escolanovistas na escola, Moreira construía justificativa para a continuidade de implantação das mudanças almejadas por muitos dos integrantes do CBPE.

Em 1955, o catarinense e ex-aluno de Moreira, Orlando Ferreira de Melo, então catedrático da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da Escola Normal Pedro II, de Blumenau/SC, publicou **Comentários sobre a monografia ‘A Educação em Santa Catarina’**. Nesse trabalho, Melo (1955) salienta que o livro de Moreira era uma “bem elaborada sinopse apreciativa em que o autor, com muita ponderação e independência, focaliza todos os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do nosso sistema estadual de educação” (p.3). Melo concordava com muitas das ponderações de Moreira, como por exemplo, com relação a não implantação, de fato, do modelo da Escola Nova nas escolas catarinenses. Segundo ele, para tal mudança, era necessário investir em dois campos: material (seleção de alunos, redução do efetivo de classes, entre outros); e doutrinário-filosófico (formação do professor). Contudo, Melo não concordava com as críticas feitas por Moreira com relação a muitos dos encaminhamentos das políticas do estado catarinense voltadas para o ensino. Segundo Melo (1955), Moreira critica: a) a irrevogabilidade das instruções em setores pedagógicos, onde deveria imperar livre criação e autonomia; b) o regime centralista de controle e fiscalização; c) a rotina didática derivada da rigidez dos programas e currículos pouco flexíveis. Melo relativiza essas críticas, salientando que no processamento pedagógico havia situações ideais e outras reais, no qual o professor, muitas vezes, não estava preparado para realizar tais mudanças pedagógicas e, portanto, o papel do Departamento de Educação tinha de ser mais ativo e direcionador das ações



pedagógicas. Podemos inferir que Melo analisa as ponderações de Moreira, tomando-as como possibilidade de reflexão para mudanças na organização do sistema de ensino catarinense. Contudo, fica aparente uma defesa do papel e dos encaminhamentos do Estado nas políticas educacionais. Para ele, se a realidade não revelava uma efetivação dos ideais da Escola Nova, tal fato não significava o não direcionamento e compromisso dos órgãos dirigentes educacionais catarinenses para o alcance de tais propósitos. Interessante observar que, nesse momento, as críticas de Moreira acerca do sistema de ensino catarinense são mais contundentes, comparadas com as realizadas por ele quando ainda atuava em Santa Catarina. Se na década de 1940 Moreira legitimava e se coadunava com muitos dos direcionamentos do governo catarinense no setor educacional, na década de 1950, como pesquisador da educação, ele procurava mostrar imparcialidade nas suas análises. Podemos indicar que Melo, ao realizar seus comentários sobre o trabalho de Moreira, assume papel de *mediador* e *defensor* do estado catarinense frente às críticas realizadas por Moreira (SCHEIBE, DAROS e DANIEL, 2006).

Muito mais do que uma simples diagnose, os relatos expressos por Moreira nos permitem apontar uma tentativa de construção de um discurso em que procura mostrar como sua presença no Grupo Escolar simbolizava a possibilidade de ocorrer as mudanças necessárias no ensino, ancoradas no Movimento pela Escola Nova, do qual fazia parte. Destaca que “quando estreei nas atividades educacionais em Sta. Catarina, como diretor do grupo escolar de Joinville, levado pelo que lera sobre escola ativa e pela relativa autonomia que o inspetor escolar me dera, tentei dinamizar e funcionalizar, dentro do que era possível a minha escola” (MOREIRA, 1954, p.46). Preocupou-se, primeiro, em aproximar a comunidade da escola, montando um círculo de pais e mestres, sendo doado à escola, mediante essa organização, um gabinete dentário. Além disso, organizou um caixa escolar (instituindo o copo de leite e a merenda escolar) e uma biblioteca para alunos e professores. Nesse período, foi também preocupação recorrente do governo catarinense indicar a compra de determinados livros pelas bibliotecas escolares, principalmente dos que traziam e discutiam as temáticas em torno da Escola Nova. Destacamos, então, que no ano de 1935, o governo lançou a Circular n. 32, de 26 de setembro, que indicava a compra e o uso, por parte da biblioteca dos grupos escolares, dos seguintes livros integrantes da Série III – Atualidades Pedagógicas, da Companhia Editora Nacional, de São Paulo, dirigida por Fernando de Azevedo:

**Novos Caminhos e Novos fins**, de Fernando de Azevedo; **Como pensamos: Como formar e educar o pensamento**, de Jonh Dewey; **Educação Progressiva: Uma introdução à Filosofia da Educação**, de Anísio Teixeira; **A Educação Funcional: Traduções e notas de Jaime Graibon**, de Eduard Claparède; **Noções de História da Educação**, de Afrânio Peixoto; **Sociologia Educacional**, de Delgado de Carvalho; **A Escola Pitoresca**, de Almeida Jr.; **Psicologia do Comportamento**, de Henri Pieron; **Didática da Escola Nova**, de A. M. Aguayo; entre outros.

Embora não se tenham dados precisos quanto aos livros de fato utilizados pelos professores, Moreira destacava que havia conseguido com que eles se interessassem pelo estudo das teorias de Decroly e Dewey, além de outras obras de divulgação pedagógica. Ele considerava que apesar dos esforços, os professores não conseguiram aplicar em grande escala o método dos centros de interesse<sup>20</sup> nem o de projetos<sup>21</sup>, embora reconhecesse que:

Muitos dos professores tentaram, com êxito relativo, a globalização do ensino, estabelecendo horários móveis, aulas ao ar livre, e sua ativação. Alguns conseguiram mesmo bem mais do que eu, simples autodidata da pedagogia, que tentava traduzir em exemplos práticos, por meio de planos de aulas modelo, postas em prática por mim mesmo, o que diziam os livros (MOREIRA, 1954, p.47).

---

<sup>20</sup> Decroly, médico alemão, trabalhou, a partir de 1911, com pessoas consideradas no período “retardadas” e “anormais”, fundando um Instituto no qual começou sua carreira na área da pesquisa pedagógica. Ele criou um sistema, no qual tentava fazer a transição da escola tradicional para a escola renovada. Embora tendo divergências teóricas com Dewey, ambos estavam de acordo que para a realização das atividades deveria haver interesse do educando, devendo se transformar em auto-educação. As medidas básicas propostas pelo seu sistema são: prévia classificação dos alunos; diminuição do efetivo das classes; modificação dos programas; e modificação dos processos de ensino, com aplicação dos centros de interesse. O ensino mediante os centros de interesse deveria fazer com que a criança, em cada assunto, percorresse sucessivamente três fases do pensamento: observação (contato com objetos, seres, fenômenos), associação (depois de observar, associar as noções recebidas, com ajuda do mestre) e expressão (por meio de desenho, de trabalho manual, de dramatizações). Segundo Lourenço Filho “o programa proposto atende grandes linhas da globalização, como eixos possíveis de trabalho natural de conhecer. Para harmonizá-los, com a unidade desejada, era preciso estabelecer em cada momento um traço de união entre os diversos elementos do conteúdo. Esse princípio, ou relação, é o *centro de interesse*” (2002, p.288, *grifo do autor*).

<sup>21</sup> Desenvolvido nos Estados Unidos, o sistema de projetos passou por um longo período de desenvolvimento, somente sendo experimentado e fundamentado teoricamente por John Dewey, na escola primária experimental a Universidade de Chicago, em 1896. De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 295) “seu título primitivo foi ‘homeprojects’, com o qual se pretendia pôr em relevo duas coisas: a importância educativa de tarefas de execução livre em casa, pelos alunos, e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção”.

Neste trecho, Moreira evidencia seu autodidatismo na aplicação dos princípios da Escola Nova. Novamente, atestamos a preocupação dele em ressaltar o esforço empreendido para que a escola e seus professores superassem o antigo modelo de ensino. Configurando-se como tal, Moreira vai, gradualmente, construindo uma maior interlocução com o governo catarinense. No ano de 1937, Moreira passou a atuar como professor da cadeira de Pedagogia e Psicologia do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Sua atuação, mais direta, num grupo escolar estratégico, na política de nacionalização do ensino, parece ter também colaborado para que Moreira se aproximasse e se preocupasse mais diretamente com o preparo dos professores para a efetivação dos ideais da Escola Nova. Para tanto, o seu esforço em estudar e refletir acerca da Pedagogia e das Ciências Fontes da Educação encontrou interessante espaço de fomento no interior de uma das mais importantes instituições catarinenses responsáveis pela formação do professor. Nessa instituição, junto com outros professores, alunos, intelectuais e figuras do governo, Moreira participou da criação de um ambiente intelectual estratégico, preocupado com a discussão, o direcionamento e a divulgação das principais questões educacionais daquele momento.

#### **1.1.2.2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: DIRIGINDO O CURSO NORMAL.**

Não serei o poeta de um mundo caduco  
 Também não cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros  
 Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças  
 Entre eles considero a enorme realidade  
 O presente é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
 Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.  
 Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.  
 Não destituirei entorpecentes ou cartas de suicídio.  
 Não fugirei para as ilhas, nem serei raptado por serafins  
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente,  
 os homens presentes, a vida presente.  
*Carlos Drummond de Andrade*<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Poema citado por Moreira na conferência “Unidade Cultural”, proferida no ano de 1943, durante a realização do Terceiro Congresso de Brasilidade, em Florianópolis/SC.

Depois da breve experiência como diretor do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, Moreira tornou-se professor catedrático da cadeira de Pedagogia e Psicologia Educacional do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, em 1937. Além de ministrar essa disciplina, ele também atuou como professor interino da disciplina de Didática (1938-1940), professor interino de Sociologia (1938-1940) e diretor dessa instituição (1941 a 1943).

Antiga Escola Normal Catarinense, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis<sup>23</sup> passou a se configurar, principalmente a partir de 1935, como instituição modelo para a formação de professores em Santa Catarina. Para tanto, gozava de apoio e incentivo do governo catarinense para a ampliação, discussão e divulgação das principais idéias e estudos do campo educacional catarinense e nacional. Nesse contexto, Moreira passou a atuar primeiro como professor e, em seguida, como diretor desta instituição. Caracterizamos o período em que esteve no Instituto como aquele em que ele pôde: dedicar-se, mais detidamente, aos estudos sobre educação; estabelecer um vínculo mais estreito com o Governo do Estado Catarinense, sendo, ao mesmo tempo, interlocutor privilegiado das discussões científicas do campo educacional e incentivador e apoiador das políticas estatais; e ampliar seus espaços de interlocução intelectual e de atuação profissional e política.

Com o apoio do governo, Moreira viabilizou e concretizou iniciativas que favoreceram e foram determinantes para a constituição do Instituto como espaço de formação e espaço intelectual privilegiado no cenário educacional catarinense. Ao assumir a direção do Instituto, em 1941, uma de suas primeiras iniciativas foi a criação da revista **Estudos Educacionais**. Do total de seis números publicados, cinco foram produzidos durante a permanência de Moreira no Instituto. No primeiro número da revista, publicada em agosto de 1941, há a seguinte dedicatória ao Secretário: “Ao Exmo. Sr. Dr. Ivo d’Aquino, a cuja Secretaria estão subordinados os serviços de Educação, em Santa Catarina, oferecemos este primeiro número de ‘Estudos Educacionais’ que lhe deve a ideia da fundação, e sem cujo apoio não teriam tão pronta realização”.

---

<sup>23</sup> Antes de ser transformado em Instituto de Educação de Florianópolis, este se configurava como Escola Normal Catarinense, criada em 10 de junho de 1892, pelo Decreto n.º 155, no Governo do Tenente Manoel Joaquim Machado. A Escola Normal funcionava nas dependências do Liceu, mas mudou-se, em 1926, durante o Governo de Hercílio Luz, para um edifício na Saldanha Marinho, em Florianópolis. Em 1935, ocorreu a Reforma do Ensino Catarinense e a Escola Normal Catarinense passou a ser denominada Instituto de Educação de Florianópolis. Em 1947 passou a se chamar Instituto de Educação e, em 1956, Colégio Estadual Dias Velho. Em 1964, mudou para Instituto Estadual de Educação, conservando este nome até os dias de hoje (DAROS & VOLPATO, 1997).

Moreira salientava, no primeiro número da revista (agosto de 1941), o caráter desse periódico. Na “Apresentação” indica que a revista passou a ser publicada por sugestão do Secretário de Educação, Justiça e Saúde de Santa Catarina do período, Ivo d’Aquino, que, “interessado em dar ao nosso educandário não só melhores meios educacionais, como também maior expansão cultural, resolveu a realização desta revista, outra coisa não teve em mira que aproveitar um fator importante de ação pedagógica: o periodismo escolar, quando bem aproveitado”.

De acordo com Moreira, o objetivo desse periódico era proporcionar “verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de ‘Estudos Educacionais’, nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica”. Foram publicados na revista, textos produzidos pelos alunos do Curso Normal, a partir de aulas ministradas em cada disciplina, “manifestando o seu interesse por um determinado ponto ou questão”, bem como resumos de aulas dos próprios professores. Assim, cada professor, “pela publicação, salienta uma de suas aulas e coloca-a sob os olhos do aluno, como ponto de referência para os estudos que fizer; ou, então, toma um problema prático, examina-o por escrito, e, dessa forma, faz com que seja tida sem vista, a aula dada sobre o assunto”.

Textos de autoria de políticos e intelectuais de projeção nacional e internacional também foram publicados na revista, como de Fernando de Azevedo<sup>24</sup>, de Roger Bastide<sup>25</sup>, de Donald Pierson<sup>26</sup> e de Lourenço Filho<sup>27</sup>. Os artigos

---

<sup>24</sup> Fernando de Azevedo esteve no Instituto de Educação de Florianópolis em dezembro de 1941, convidado para ser paraninfo de uma turma de normalistas do Curso Normal. Seu discurso intitulado “Entre as angústias do presente”, foi publicado na revista **Estudos Educacionais** de nº 3, em novembro de 1942.

<sup>25</sup> Roger Bastide nasceu em Nîmes, França, em primeiro de abril de 1898. Em 1937, veio para o Brasil lecionar Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Permaneceu dezesseis anos, lecionando e fazendo pesquisas, colaborando em vários jornais e revistas (publicou no Brasil 17 livros, 168 resenhas de revistas e 506 artigos em jornais e muitas resenhas). Depois de seu regresso à França, em 1954, Roger Bastide esteve apenas duas vezes no Brasil. Em 1962, foi convidado pela Universidade de São Paulo, como professor-visitante. Em 1973, convidado a participar da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que se realizava no Rio de Janeiro. Ao regressar à França, acabou pouco tempo depois morrendo, em 10 de abril de 1974, aos 76 anos de idade (QUEIROZ, 1983). Em março de 1942 Roger Bastide compareceu ao Instituto realizando a palestra intitulada “Educação dos educadores” (Palestra publicada em português – tradução de João Roberto Moreira - na revista **Estudos Educacionais** nº 4, junho de 1943).

<sup>26</sup> Professor da Universidade de Chicago, Pierson atuava, naquele momento, como professor de Sociologia e Antropologia Social da Escola Livre de Sociologia e Política. Em 1942, mais precisamente no dia 08 de julho, esteve no Instituto proferindo a palestra “Educação, Ciências e mundo atual” (publicada na revista **Estudos Educacionais** nº 3, novembro de 1942). Donald Pierson passou a organizar e dirigir, em 1943, uma série de livros intitulada “Biblioteca de Ciências Sociais”.

publicados nos seis números da revista deixaram perceber, já na leitura dos títulos de muitos deles, a discussão em torno dos fundamentos científicos necessários à formação de professores, bem como dos encaminhamentos políticos que pretendiam ser dados à educação no estado catarinense. Entendemos que a iniciativa de criação e divulgação da revista não era uma iniciativa isolada. Na sua terceira publicação, de novembro de 1942, a revista apresenta um texto introdutório, “Visitas Ilustres”, evidenciando que sua criação estava articulada a uma série de propostas e ações do governo para o Curso Normal do Instituto, iniciada ainda no final dos anos 30 do século XX, logo depois da reforma de 1935. Indica o texto que “os nossos alunos, por uma simples modificação do processo de verificação do aproveitamento, têm ganho, nestes últimos 4 anos de trabalho escolar, o sentimento de que seu curso não é uma utopia desalentadora de esperanças, mas uma realidade que promete os frutos sazonados do futuro”. Diante disso, procura-se indicar que o trabalho realizado no curso normal baseava-se na realização de estudos pelos próprios alunos, a partir de problemas sugeridos pelos professores, não se limitando “ao simples e monótono ouvir e reproduzir do que foi ouvido”. Para tanto, indica ainda o texto, que os alunos precisavam freqüentar tanto a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, como a do próprio Instituto, pois nesses espaços eles entrariam em contato com os principais autores da área, mediante livros e revistas científicas. Como aconteceu quando era diretor do Ginásio Conselheiro Mafra, Moreira destaca o esforço em tentar acompanhar as principais discussões educacionais, evidenciando que no Instituto os alunos e professores teriam contato com as principais obras que tratavam da Escola Nova. Além do contato com a bibliografia mais atual, o texto ainda aponta que os normalistas também teriam por meio da “observação direta de instituições, na cadeira de

---

Traduzindo livros, originalmente escritos em língua inglesa, Pierson passou a distribuí-los para várias regiões do país. O contato com Santa Catarina foi feito mediante, principalmente, João Roberto Moreira e Henrique Stodieck. (PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito). Em carta datada de três de março de 1943, Pierson comunica que tem 10 exemplares para serem distribuídos gratuitamente em Santa Catarina. No entanto, pede a Moreira e Stodieck que indiquem estabelecimentos e, principalmente, bibliotecas públicas e escolas catarinenses para o envio do material. Nesse mesmo ano, em carta agora endereçada a Nereu Ramos, datada de 17 de maio de 1943, Pierson comunica que incluiu o nome do Interventor Federal em Santa Catarina, por ocasião da distribuição gratuita de exemplares da série “Biblioteca de Ciências Sociais”, na lista das pessoas consideradas “destinatárias”.

<sup>27</sup> Lourenço Filho, também convidado para ser paraninfo, como Fernando de Azevedo, de uma turma de formandos do Curso Normal do Instituto de 1943 não pôde comparecer à solenidade. Em carta enviada, no dia 2 de dezembro de 1943, Lourenço Filho diz a Moreira que “aqui lhe envio a saudação aos nossos professorandos, pedindo-lhe o favor de ler na solenidade de formatura” (o discurso de Lourenço Filho foi publicado na revista **Estudos Educacionais** nº 5, dezembro de 1943).

Sociologia, e de laboratórios, centros de saúde e de higiene, na cadeira de Biologia, veem a aula teórica associar-se aos processos de verificação objetiva”. Diante disto, o texto ratifica que:

Tudo isso devemos, em grande parte, aos responsáveis pela Educação no Estado. Graças às verbas de que dispomos para excursões escolares e para a publicação desta revista, para a aquisição de livros e para a organização de laboratórios, temos conseguido dar um cunho experimental e indutivo aos nossos trabalhos.

E por fim, além da viabilização dessas iniciativas, o texto destacava o empenho do governo em fazer com que o Instituto fosse visitado “pelos mais expressivos representantes do ensino superior no Brasil”, que além de conhecer o trabalho da instituição, também visitavam o interior do estado e suas realidades educacionais.

A criação da revista, a visita dos intelectuais, a indicação do incentivo de leituras de obras de autores do campo educacional, a utilização de laboratórios e a realização de visitas de campo mostram a preocupação do governo e também dos educadores do Instituto em estarem demonstrando que suas ações e concepções estavam condizentes com a proposta de uma formação de professores, ancorada nos mais modernos preceitos pedagógicos e científicos, nesse caso, os da Escola Nova. As realizações educacionais feitas *no* e *pelo* Curso Normal do Instituto procuravam mostrar como o Governo Catarinense estava direcionando e subsidiando suas políticas educacionais. Com isso, a avaliação e justificação das políticas estatais pelos educadores do Instituto eram fatos recorrentes. Moreira, como um dos principais intelectuais da instituição, procurou aliar às suas reflexões acerca das políticas estatais, os conhecimentos científicos necessários para o seu melhor encaminhamento. Se por um lado Moreira utilizava-se desta relação com o Estado para ajudar na criação de um ambiente intelectual no Instituto e para projetar-se como educador e intelectual da educação, por outro lado, o mesmo Moreira, acabava por atrelar suas ações e pensamentos aos próprios encaminhamentos dados pelo governo ao ensino catarinense. Percebemos, assim,

que esta relação com o Estado era estratégica para a projeção e visibilidade de Moreira no âmbito educacional estadual e, posteriormente, nacional.<sup>28</sup>

Dos escritos produzidos por Moreira, nesse período, três deles assumiram, ao mesmo tempo, a feição de estudos e reflexões pautados cientificamente, mas também de justificativa para as políticas e encaminhamentos governamentais de Santa Catarina.<sup>29</sup> Foram eles: “O Plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade”, discurso pronunciado em 1938, na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar Silveira de Souza (situado na cidade de Florianópolis/SC); “Função da Escola Pública Catarinense”<sup>30</sup>, artigo publicado na revista **Estudos Educacionais**, nº. 2, novembro de 1941; e a “A escola e o abandono”, conferência realizada em treze de outubro de 1943, por ocasião da comemoração da Semana da Criança em Santa Catarina<sup>31</sup>.

Nesses estudos, Moreira remete-se, de alguma forma, às reformas e iniciativas educacionais realizadas pelo governo, como forma de “compreender a lição do passado, para melhor esclarecer o presente e, com mais segurança, construir as bases do futuro” (1938, p.2). Em especial, a reforma realizada por Orestes Guimarães, em 1911, no governo de Vidal Ramos, é muito elogiada. Salienta que “depois de examinar os possíveis limites que porventura se levantem impensadamente ao valor do trabalho de Orestes Guimarães, que o plano elaborado e realizado durante o governo de Vidal Ramos, apresentou resultados plenamente satisfatórios aos seus frutos” (1938, p.2). Embora aponte que muitos críticos a tenham condenado, justifica que a reforma realizada naquele momento era a reforma possível, baseada em determinados princípios educativos, na qual predominava “uma filosofia educacional que baseava o progresso do gênero

<sup>28</sup> De acordo com Daniel (2003), no ano de 1942, Moreira foi convocado por Roberto Moritz (Sub-Diretor Administrativo do Departamento de Educação, da Secretaria do Interior e Justiça do governo de Nereu Ramos) para representar o estado catarinense no 8º Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreria em junho daquele ano, na cidade de Goiânia / GO.

<sup>29</sup> Procuramos, ao analisar os discursos produzidos por Moreira, entendê-los integrados ao contexto. Segundo Pocock (2003, p.37): “cada contexto lingüístico indica um contexto político, social ou histórico, no interior do qual a própria linguagem se situa. Contudo, neste mesmo ponto, somos obrigados a reconhecer que cada linguagem, em certa medida, seleciona e prescreve o contexto dentro do qual ela deverá ser reconhecida”.

<sup>30</sup> Esse texto, publicado por Moreira em 1941, contém muitos dos parágrafos escritos por ele no discurso pronunciado por ocasião do 25º aniversário de Fundação do Grupo Escolar Silveira de Souza.

<sup>31</sup> Moreira também participou como Conferencista da Semana da Criança em Santa Catarina de 1941, com o tema “Condições econômicas e sociais do abandono escolar”. No entanto, esse texto, que foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, até o momento, não foi localizado.



humano na instrução intelectual e física exclusivamente” (1938, p.2). Era, segundo ele, um princípio educativo diferente dos tempos modernos, no qual o indivíduo “não deveria ser considerado como recurso ou meio para a consecução de qualquer fim, fôsse este da Sociedade ou do Estado” (1938, p.2). Para tanto, ponderava que a reforma realizada havia sido eficiente, já que,

tendo em vista o analfabetismo, a colonização teuta e população esparsa, julgamos que os grupos escolares para os núcleos urbanos e as escolas isoladas para as pequenas povoações disseminadas por todo o território estadual constituíram a solução inicial mais adequada, que prepararia terreno para as futuras gerações (MOREIRA, nov.1941).

A escola resultante da reforma Orestes Guimarães assumia, para Moreira, uma “fisionomia nitidamente local”, com o típico professor da roça. Era a escola, segundo Moreira, resultante de um “trabalho bem nosso – a escola para o pequeno caboclo analfabeto e a escola para o alemãozinho mudo ao idioma nacional” (nov. 1941). Assim, embora considerando que aquela escola assumiu características intelectualistas e tradicionais, “atingiu plenamente a sua finalidade” (MOREIRA, 1938, p.2)<sup>32</sup>, que neste caso, era a da constituição de uma identidade nacional, a partir da escola. Para tanto, destaca o cuidado em não se condenar o passado, pois “à crítica não se deve dar valor de destruição, mas sim o de esclarecimento” e conclui que “a escola do passado correspondeu a necessidades diversas que as de hoje e, portanto, seus ideais eram outros que os atuais” (MOREIRA, 1938, p.2). Moreira, assim, justificava a necessidade de se pensar em uma nova escola, para uma nova sociedade, já que os tempos se mostravam outros. Nesse sentido, ressaltava a eficiência do trabalho desenvolvido pelo governo de Nereu Ramos, que entre as iniciativas destacadas encontravam-se a substituição das escolas estrangeiras por escolas estaduais, a obrigatoriedade do ensino para crianças de até oito anos e a criação dos Institutos de Educação. Todavia, chamava a atenção de

---

<sup>32</sup> Como já salientado anteriormente, no livro publicado em 1955, intitulado **A Educação em Santa Catarina**, Moreira critica, justamente o caráter intelectualista da escola catarinense, presente ainda na década de 1950. Ressaltemos que ao fazer essa ponderação, no ano de 1938, quando atuava no Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira procurou valorizar o esforço do governo catarinense no processo de nacionalização do ensino, iniciado no governo de Vidal Ramos, mas intensificado durante o período do Estado Novo pelo governo de Nereu Ramos. Isso significa que Moreira entendia que o processo de construção de uma nova escola estava se processando, ainda que gradualmente. Contudo, quando analisou os mesmos fatos, na década de 1950, concluiu que os esforços não foram suficientes para programar novas políticas educacionais. As características da escola catarinense continuavam tão “tradicionais” ou “intelectualistas” quanto as verificadas por ele nas décadas de 1930 e 1940.

que essas necessidades e esses problemas educacionais, segundo ele, nunca alcançariam resolução definitiva, pois havia desafios constantes, como os enfrentados também pelos países mais avançados como França, Alemanha e Estados Unidos. De acordo com Moreira, “se fosse possível dar por resolvido, de um só golpe, todos os problemas que se antepõem às coletividades, teria a civilização seus passos paralizados porque, então, nada restaria como estímulo ao esforço humano” (nov. 1941) e acrescenta que “é certo dizer que ainda existe o problema educacional, assim como é certo afirmar que ele existirá sempre, em virtude de ser condicionado pelo progresso e evolução da sociedade” (1938, p.3).

Assim, Moreira fundamentava sua reflexão, explicitamente, a partir da teoria de Durkheim, em que a educação se apresenta como algo instável, evolutivo, mutável, em transformação constante. Por esses motivos, considerava que a “solução de uma época, nunca será completa, supondo sempre melhoria, reforma, readaptação, a necessidade que, por sua vez, crescem e diminuem, permanecem ou se substituem” (1938, p.3). A marcha da sociedade se daria em companhia da educação, esclarecia ainda Moreira. Cabe, contudo, destacarmos, neste momento, que embora sendo Durkheim um dos principais teóricos que embasaram o seu pensamento, Moreira teceu críticas, discordando de alguns de seus postulados. Moreira considerava que, ao contrário do que indicava o sociólogo francês, a educação não podia ser baseada na coerção social, numa relação de “cima para baixo, num conformismo repugnante”, (out. 1943, p.8) pois, dessa forma, a educação só perpetuaria os erros do homem, impossibilitando novas conquistas. Moreira rejeitava, assim, “a todo sociologismo que, em suma, exprime ou esconde o desejo de invariação social. (...) Não há exagero no que afirmo. O fatalismo sociológico de Durkheim, ao contrário de um instrumento de previsão, e, portanto, e reconstrução do mundo, é a justificação, em termos pseudocientíficos, de uma escravidão torturante ao meio e ao passado” (1943, p.8).

Diante da discussão realizada por Moreira, a escola deveria preparar o indivíduo para uma determinada sociedade. Diferente dos direcionamentos filosóficos do início do século XX, a educação moderna, seguindo os princípios sociológicos e biológicos, era considerada, naquele momento “como a atividade da sociedade que desenvolvendo as faculdades inatas da criança, procura formar-lhe hábitos e formas de ação, biológica e sociologicamente úteis”. (1938, p.3).

As preocupações, então, em conhecer melhor a criança e cuidar melhor de sua infância tornavam-se fator essencial para a eficácia da escola na adaptação dos indivíduos à sociedade. Novamente, fica explicitado o entendimento de que a educação deveria ser tomada como projeto central para transformação social, devendo a escola ser, assim, “o lugar ideal do tratamento da criança, a oficina em que se forjará, não o homem, como se diz vulgarmente, mas a sociedade do futuro” (out. 1943, p.7). A escola sendo “a instituição por excelência da criança”, não lhe caberia somente a tarefa de instruir, mas principalmente educar, procurando se tornar “algo semelhante ao lar e ao quarteirão em que a criança vive, isto é, procura subtraí-la a todas as influências, a fim de, sozinha e sem concorrentes maldosos, plasmar, através de realização do homem, bom e justo, a sociedade equânime e harmônica do futuro” (1943, p.8). Contudo, apontava Moreira que, a criança contemporânea vivia, naquele momento, num estado de semi-abandono, por considerar, que com a nova organização social e econômica, com as mulheres saindo para o mercado de trabalho, por exemplo, também a família havia sofrido mudanças, havendo descuido dos pais com relação à educação dos seus filhos, salientando “que nem sempre, os pais são os melhores educadores”, já que não tem formação pedagógica específica (1943, p. 9). Dessa forma, Moreira concluía que a obra da escola não era somente educativa, mas esta também era chamada a desempenhar função até então realizada pelo lar. A escola assumia, no seu entendimento, o lugar da família na educação das crianças, devendo esta estar a cargo de especialistas da educação, como ele, e oferecida, prioritariamente, pelo Estado. Nesse sentido, de acordo com Gouvêa e Paixão (2004, p.350):

A família transfere, ou deveria transferir definitivamente à escola a responsabilidade sobre o projeto de instrução e formação das novas gerações, o que no século XX e especialmente na Escola Nova afirma-se com base no domínio dos conhecimentos científicos. A educabilidade da infância exigiria o domínio de saberes específicos, a cargo do profissional da educação e da saúde e não dos pais, que deveriam exercer uma ação complementar.

Aliado, portanto, a esse novo ideal de escola, o governo de Nereu Ramos investiu especialmente no processo de expansão da escola elementar. Contudo, entendia-se que não bastava investir apenas no aumento das escolas, mas era preciso a implementação de novos métodos e princípios educativos. Segundo Moreira, o aluno não poderia ser mais passivo, devendo representar o “coração, o

centro dos interesses e de todas as iniciativas escolares” (out. 1943, p.8) e o professor, nesse sentido, deveria utilizar um método mais ativo, o da escola ativa. Para Moreira, assim, o professor que adotasse uma prática de ensino passiva e desinteressada não poderia se queixar dos alunos que não estudavam ou não aprendiam, pois dizia que “educar não é exigir tudo do aluno com pouco ou quase nada de nossa parte; educar é trabalhar, não seguindo um padrão rotineiro de aulas orais, mas pela renovação contínua dos métodos e pelo apêlo constante às possibilidades naturais e aos interesses do educando!” (1943, p.14).

Para tanto, o autor se contrapunha à disciplinarização do tipo militar nas escolas, e descrevendo suas experiências como educador no Instituto, aponta outras possibilidades para a educação das crianças. Para ele,

O coração infantil, como o juvenil, é capaz de todos os entusiasmos e de todas as bondades; basta saber despertá-lo e fazê-lo agir. Por experiência própria, realizada aqui, neste mesmo Instituto de Educação, eu posso garantir a verdade destas afirmações. Não irei ao extremo de afirmar que meus alunos sejam perfeitos; mas tenho provas insofismáveis de que são capazes de trabalhar e de obedecer, conscientes de que assim é preciso. No Curso Normal, eu não castigo nunca, porque não é necessário. Já tive o prazer de ver, não um aluno, mas toda uma classe vir a mim para reconhecer a justeza de uma repreensão que lhe fizera. Cumpre observar que essa repreensão constitui simplesmente na demonstração do erro e das suas consequências. No Curso Fundamental onde é de se notar a idade menor e o grande número de alunos que se acumulam em o nosso prédio, já pequena para conter os quatrocentos jovens que aqui estudam, os castigos são esporádicos; e, quando aplicados, o jovem compreende porque é castigado; por isso, também aqui, tive o prazer de ver alguns alunos reconhecerem espontaneamente o erro de um gesto descortês para com um dos seus professores. Em muitas ocasiões, a ordem e a disciplina têm sido confiadas aos próprios alunos, sem qualquer outra vigilância que a determinada pelo conhecimento do dever, isto é, pela própria consciência individual (1943, p.12).

Ao contrário de uma *escola-penitenciária*, Moreira defendia a constituição de uma *escola da simpatia*, uma *escola do trabalho ativo e da responsabilidade*, em que houvesse a mútua compreensão entre alunos e professor, com respeito cordial, harmonia e ordem construídos pelos alunos. Salientava que a escola em Santa Catarina procurava alcançar esse ideal, mediante jogos, festas e associações escolares e leitura recreativa. Por fim, de maneira enfática, Moreira destacava que

Sei que o Governo da minha terra está vivamente empenhado em fazer da saúde pública e da educação, a matéria central de seu programa administrativo; animado por esta atitude da Interventoria Federal em Santa Catarina, e pela do seu Departamento de Educação, ousei divagar idealisticamente sobre temas, aos quais atribuo importância das mais decisivas, esperando, não sugerir soluções a quem, mais do que eu, pela (sic) contato direto com a realidade econômico-social do estado, é capaz de as encontrar e realizar; mas tão somente satisfazer aos imperativos e aos impulsos do meu espírito e do meu coração (1943, p.16).

Neste discurso, Moreira demonstrava aprovar os esforços feitos pelo governo para a organização da educação em Santa Catarina. Embora se colocasse como um colaborador destes encaminhamentos, não pressupondo dar sugestões mais diretas, deixa claro, contudo, que percebia na escola e na educação a via mais segura para a construção de uma nova realidade social. Moreira entendia que defender essa nova escola significava reorganizar a cultura, com uma nova educação para uma nova sociedade, na qual era tomada como “programa de transformação da sociedade brasileira pela escola” (CARVALHO, 2002, p.24). A escola era entendida assim como fator determinante para a consolidação de uma unidade nacional, promovendo o desenvolvimento econômico, político e social do país. Segundo Fernando de Azevedo, na sua obra **A Cultura Brasileira**, publicada no ano de 1943, a educação era o veículo de construção da própria cultura e da civilização, sendo vista como o principal elemento formador da consciência nacional (MOTA, 2000). Assim, para Azevedo (1976), pela análise da cultura e da civilização de um povo era possível medir o grau de desenvolvimento alcançado por este. O alcance de tal desenvolvimento, contudo, só seria possível com a ação dos intelectuais, em parceria com o Estado.

Compartilhando dessas mesmas perspectivas de Azevedo<sup>33</sup>, Moreira realizou a conferência intitulada “Unidade Cultural”<sup>34</sup>, na qual fez um balanço, ainda que incipiente e rápido, sobre a literatura, a ciência e a filosofia no Brasil, indicando suas falhas e virtudes. Moreira, nesse evento, discutiu e ponderou sobre a cultura nacional, tema que incidia, diretamente, sobre a própria manutenção e consolidação do Estado Novo naquele momento. Neste momento, o Brasil estava sob o regime

---

<sup>33</sup> Moreira deixa explícita no texto a leitura e concordância com os preceitos teóricos escritos por Azevedo e presentes no seu então recém publicado livro, **A Cultura Brasileira**, no ano de 1943.

<sup>34</sup> Esse discurso foi pronunciado no dia 15 de novembro de 1943, durante a realização do Terceiro Congresso de Brasilidade. Esse evento era promovido desde 1941 pelo governo do estado e integrava os festejos em comemoração ao aniversário do Estado Nacional, discutindo a importância de sua criação e manutenção. (DANIEL, 2003).

autoritário do Estado Novo e a escola era instrumento estratégico para a constituição do Estado Nacional. Moreira entendia que mesmo sob o Estado Novo, a construção de uma sociedade democrática estava acontecendo. Ao compreender aquele período desta forma e ao defender muitas das políticas adotadas, Moreira construiu um discurso afirmativo com relação aos encaminhamentos dados à educação, pelo regime do Estado Novo. Se nesse momento a postura assumida por Moreira gerou maior visibilidade e ampliação de seus espaços de atuação, com o início do período de redemocratização, essa sua vinculação parece ter se tornado aspecto negativo para a continuidade de suas pretensões profissionais.

Consideramos, assim, que também nesse texto, Moreira colaborou para o embasamento e a justificação das intervenções e dos encaminhamentos da política do estado nacional, articulando suas discussões com a realidade brasileira mais ampla. Para Moreira, “*Cultura, (...) na velha tradição vernácula, continuará no sentido metafórico que Fernando de Azevedo, no seu recente e magnífico estudo da inteligência brasileira diz ter Bluteau, já em 1912, registrado: ‘cultura do engenho, das artes, das ciências’*” (nov. 1943, p.4, *grifos do autor*,). Diante disto, considera que existe uma unidade nacional, justificada pelos 121 anos de vida política independente no Brasil. De uma forma geral, como Fernando de Azevedo, Moreira atribui a grande influência de Portugal na formação literária dos primeiros intelectuais brasileiros, em que:

ao em vez de ser no sentido da técnica e da ação, era para o cuidado da forma, o adestramento na eloquência e o exercício das funções dialéticas do espírito, vindo em nossos primeiros estudiosos, simples ‘letrados, imitadores e eruditos, cujo maior prazer intelectual consistia-se no contacto com os velhos autores latinos’; constatando que nada de vivo e de verdadeiramente novo e fecundo, de objetivo e científico, criou essa cultura de fundo universalista, cristalizada pelas humanidades clássicas (1943, p.4).

A crítica à formação literária dos brasileiros parece expressar a preocupação em ampliar e, até mesmo, superar essa formação literária, já que no momento vivido por Moreira, a formação técnica e científica colocava-se como urgente e imprescindível para a participação dos países no capitalismo mundial. Em seu discurso, contudo, Moreira procurava evidenciar que, embora marcada por esta tradição, isto não significava o atestado de incapacidade dos brasileiros para o trabalho científico e filosófico. Seria necessário, contudo, pensar na ação mais direta

dos intelectuais, como por exemplo, na dos juristas, que de acordo com Moreira, erravam ao se prenderem mais ao formalismo da lei, esquecendo-se da realidade.

Mesmo cômico dessa influência, Moreira destacava os grandes escritores brasileiros como Euclides da Cunha, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Cassiano Ricardo e Carlos Drummond de Andrade, alertando para o aspecto de que a escrita e a língua estavam em contínuo desenvolvimento e mudança, cuidando-se para não se prender às velhas tradições e formas literárias, pois “que importa, portanto, uma página de português impecável, escrita segundo as regras colhidas na linguagem de todos os Castilhos, Camões e Vieiras, se ela conservar o aspecto frio das coisas mortas e rígidas” (1943, p.4). Nas artes brasileiras em geral, Moreira destaca desde artistas como Victor Meireles, Almeida Júnior e Carlos Gomes, até Brecheret, Portinari, Santa-Rosa e Villa-Lobos, salientando que “os artistas dos tempos contemporâneos não têm menos capacidade que os de qualquer outra época” (1943, p.4). Além dessa crítica à extrema valorização do passado, tanto no campo literário como artístico, Moreira também ponderava acerca da influência estrangeira nessas áreas. Considerava que a influência era presente, forte, mas também positiva, por entender que:

a cultura intelectual não é coisa que se construa em isolamento, dentro de barreiras intransponíveis e proibidoras de qualquer contacto benéfico com o estrangeiro. Tentar semelhante realização é concluir, finalmente, por um conservantismo à chinesa, que só agora está em vias de diluir-se pelo cruzamento em que se acha com a civilização ocidental (1943, p.5).

No teatro brasileiro, mesmo com a influência dos franceses e ingleses, grandes autores teatrais se formaram e produziram obras de envergadura intelectual genuínas. Contudo, destacava a falta de grandes platéias para esses espetáculos, devido à deficiência educacional. Segundo ele, a sobrevivência, até então, do teatro devia-se a uma elite profissional e a um grupo seletivo e reduzido de espectadores. No campo cinematográfico, critica a quantidade de filmes, que procuravam “apenas ‘to make money’”, sem possuir muita qualidade. O cinema havia se tornado “um teatro imensamente popular” enquanto o teatro conservava seu “teor elitista” (1943, p.5). Já o rádio assumia função mais definida sendo “instrumento de propaganda comercial e política, algo que se ouve durante o almoço e o jantar, para saber as novidades internacionais e para alegrar a casa” (1943, p.5).

Mesmo atestando essas históricas dificuldades, problemas e influências sobre a formação do intelectual brasileiro, nas mais diversas áreas, Moreira salientava que “depois de 1930, com as novas Faculdades de Filosofia e Ciências, pela disseminação intensiva dos cursos secundários e dos cursos técnicos, já se vão desvendando novos horizontes à intelectualidade brasileira” (MOREIRA, nov. 1943, p.5). Todavia, destacava que só a criação dessas instituições pelo governo não era suficiente para modificar a realidade intelectual, reservando-se, também à elite, “a formação dos ambientes de estudo e de pesquisa”, já que o desenvolvimento da ciência implicava no próprio progresso da sociedade (1943, p.5). Salientava que embora a cultura nacional ainda estivesse aquém da cultura dos países mais desenvolvidos do Ocidente, a Revolução de 1930 havia contribuído para o início e aceleração desse processo de equidade. Para ele “o Estado Nacional pelo grande esforço educativo que está a realizar, procura nos oferecer as bases em que levantaremos o edifício de uma cultura sólida e eterna, cujos labores e resultados há de beneficiar a todos os homens, de todas as terras” (1943, p. 6).

Como o faz com relação à valorização do Movimento da Escola Nova, Moreira constrói um discurso de exaltação dos feitos realizados pelo Estado Novo. A análise que fez acerca da cultura nacional, antes deste período, serviu de justificativa para mostrar o avanço que estava ocorrendo, com as iniciativas do governo instalado. Exaltar o Estado Novo significava também valorizar o empenho daqueles que estavam participando deste processo, como por exemplo, muitos educadores como ele. Participar do Estado Novo, neste sentido, significava participar do novo, contribuir para a superação de velhos ideais que, no caso da educação, significava romper com o que considerava tradicional, com o arcaico.

De forma similar aos feitos realizados pelo Estado Novo, Moreira responsabilizava os jovens também pelo desenvolvimento das áreas da ciência e da Filosofia. Por considerá-los “a futura força de um Brasil forte e unido” (1943, p.6), cabia a eles esforço e dedicação para o alcance desses objetivos. Ao final, Moreira aproveita para agradecer diretamente ao Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, pelo incentivo e apoio ao desenvolvimento dos campos cultural e educacional catarinense. Agradece pelas iniciativas em benefício da formação intelectual da juventude; pelas bolsas escolares de viagem e estadia no Rio e outras cidades, concedidas a alguns jovens catarinenses; e pelos convites feitos aos intelectuais nacionais e internacionais, para visitas e conferências no Estado de



Santa Catarina. Considera que Nereu Ramos, enfim, “dentro os recursos limitados de Sta. Catarina, Estado querido cuja marcha para o porvir é agora mais célebre do que nunca, tem sido, incontestavelmente, o governante que mais há realizado pela cultura dos seus governados” (1943, p.6).

Outro dado demonstra a participação e colaboração de Moreira durante o período de vigência do Estado Novo, a indicação de que ele participou de dois movimentos de cunho nacionalista neste período, de acordo com as correspondências encontradas. Em carta enviada no dia quinze de junho de 1937, por Vicente Machado, Moreira filiou-se ao movimento iniciado em Piratininga/SP, intitulado *Bandeira – Defesa do Pensamento Brasileiro*, que tinha como lema “Tua idéa (*sic*) é a tua arma: contra o internacionalismo dissolvente e forasteiro, oppõe (*sic*) o pensamento original da tua pátria!”. Esse movimento, de cultura e brasilidade, tinha como meta principal “a realização do Brasil com métodos puramente brasileiros, isso com o concurso da inteligência que, em nossa opinião, deve interferir na vida do Estado, ajudando-o a superar a crise de ideologias que procura impor novas bases à própria sociedade”. Por isso, defendia a realização de pesquisas sociais em terras brasileiras para que se formasse um *sólido pensamento brasileiro*. Nessa mesma carta, Machado explicita as metas e comunica a Moreira que em Santa Catarina já havia representantes da *Bandeira*. Destaca a presença de centros de propaganda do movimento em municípios como Canoinhas, Rio do Sul, Três Barras e Porto União, salientando que em Florianópolis, até então, não havia sido criado nenhum departamento. Por isso, Vicente Machado pede a ajuda de Moreira para que contribua na fundação da *Bandeira* em Florianópolis. Para tanto, indica o nome do Presidente deste movimento em Canoinhas, Sr. 1º Tenente Osmar Ribeiro da Silva, para que possa ajudá-lo neste intuito.

O segundo movimento do qual Moreira fez parte foi o da *Liga de Defesa Nacional* (LDN), que havia sido criada em 1916, tendo como objetivo principal, segundo seu Estatuto inicial, “robustecer na opinião pública nacional um elevado sentimento de patriotismo”, sendo o presidente da Liga o Presidente da República. Na carta enviada pelo primeiro Secretário Olinto da Gama Botelho, em vinte de abril de 1942, ele comunica que, em reunião realizada pela Comissão Executiva e por indicação do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, Moreira havia sido aceito como “membro efetivo do Diretório Regional da Liga no glorioso Estado de Santa Catarina”. Salienta o Secretário que “A Liga sabe que V. Excia dedicado é

ao bem coletivo prestará, por certo, com dedicação e patriotismo, o seu valioso concurso às suas iniciativas e realizações, aumentando-lhe, assim, o acervo de serviços que há 25 anos vem prestando à Nação”. Ao final da carta, destaca-se que junto com ela foram enviados os estatutos e o regimento interno da Liga, bem como a relação dos atuais membros da comissão executiva. Esses últimos documentos não foram encontrados na pesquisa.

A atuação de Moreira em Santa Catarina foi marcada pelo seu contato mais estreito com o Estado, construindo uma interlocução em que as questões educacionais se tornaram objeto principal de preocupação. A análise das configurações assumidas por esta relação torna-se fomento privilegiado para o entendimento dos encaminhamentos e embates ideológicos presentes em determinados momentos, bem como para atentarmos para algumas questões que foram tencionadas entre o campo intelectual e o campo político.

## **1.2 REDES DE SOCIABILIDADE EM CONSTRUÇÃO.**

### **1.2.1 FERNANDO DE AZEVEDO, ROGER BASTIDE E A SOCIOLOGIA FRANCESA.**

Foi durante a sua permanência no Instituto que Moreira articulou e estabeleceu importantes vínculos intelectuais que favoreceram e colaboraram para sua posterior projeção nacional. Para o estabelecimento de tais vínculos, utilizaram-se além dos escritos de Moreira, cartas enviadas a ele nesse período (DANIEL, 2003).<sup>35</sup>

Um dos principais interlocutores de Moreira nesse período, já mencionado, foi Fernando de Azevedo. O primeiro contato entre os dois ocorreu quando Moreira estudava em Curitiba, durante o ano de 1935. Nessa oportunidade Azevedo realizou

---

<sup>35</sup> Em Daniel (2003) algumas dessas correspondências já foram pela primeira vez analisadas. Contudo, a sua retomada neste momento, contribui para um maior aprofundamento e explicitação de algumas questões da pesquisa. Essas correspondências foram coligidas no Arquivo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grande parte das cartas foi posteriormente publicada no livro **Fontes Históricas: Contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**, de Maria das Dores Daros, Ana Claudia da Silva e Leziany Silveira Daniel, de 2005.

a palestra intitulada “A Unidade Nacional e a Educação”, na Universidade do Paraná. Todavia, seria somente em 1937 que Moreira iniciaria uma maior aproximação com Fernando de Azevedo<sup>36</sup>, enviando uma primeira carta a Azevedo. Já no ano de 1940, quando do lançamento do livro **Sociologia Educacional**, de Fernando de Azevedo, Moreira foi escolhido para ser um dos comentaristas da obra, junto, por exemplo, com Roger Bastide, Nelson Werneck e Gilberto Freyre, a ser divulgado num folheto promocional de lançamento do livro<sup>37</sup>. Moreira destacava, neste comentário, a contribuição de Azevedo para a consolidação da *Sociologia* como ciência a partir de uma perspectiva durkheiminiana.

Satisfaz-me a orientação durkheiminiana de seu trabalho, porque, para mim, a Sociologia só deixou de ser um mero ensaio para se constituir em ciência, depois das *Régles de la Méthode Sociologique*, onde desaparecem os exclusivismos de escola para que tenha logar um método amplo e verdadeiramente científico. Aplaudo da mesma forma a crítica justa que V. S. faz ao sociologismo pragmatista dos americanos que confundem, num mesmo estudo, pedagogia social e ciência da educação. Quanto ao conteúdo da obra, acho-o de uma clareza extraordinária, e felicito-me por encontrar ali uma grande riqueza de informações, de doutrina, de fatos e teorias que me proporcionarão alguns meses de estudo, nesses ramos de conhecimentos. (*grifos do autor*)

prof. J. Roberto Moreira  
do Instituto de Ed. De Sta. Catarina  
(de uma carta de 16 de fevereiro de 1940)

No mesmo comentário, Moreira demonstrava sua predileção pela sociologia de vertente francesa, especialmente a expressa por Durkheim, criticando a Sociologia da Educação realizada pelos americanos. Vale salientarmos que o caráter científico da Sociologia Educacional não era unanimidade entre os teóricos do período. Ao criticar a Sociologia Educacional Americana, que tinha no Brasil como principal divulgador Delgado de Carvalho, Moreira indica que ela não se configurava como o “estudo objetivo e científico do fenômeno da educação, como fato social” (MOREIRA, 1945, p. 40). Moreira, nesse sentido, compartilhava das críticas que Azevedo fazia à Sociologia Educacional Americana, já que segundo ele,

<sup>36</sup> Moreira descreve esse primeiro contato com Fernando de Azevedo no seu livro **Os Sistemas Ideais de Educação**, de 1945.

<sup>37</sup> MOREIRA, João Roberto. Nota sobre o livro de Fernando de Azevedo “Sociologia Educacional – Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. Série 4, vol. 19, Bibliotheca Pedagógica Brasileira”. Folheto Promocional de lançamento do livro. São Paulo: 1940.

a concepção de 'sociologia educacional', ainda predominante entre os americanos diverge profundamente de nosso modo de ver, sob dois aspectos. Ela tem, em primeiro lugar, um caráter essencialmente descritivo e pragmático e é mesmo dominada frequentemente menos pela ideia de observar a realidade social e refletir sobre ela do que pela de empreender a sua reforma ou a sua reconstrução. Esse caráter de estudo utilitário do 'estado educacional' americano, dos sistemas, métodos e programas escolares, com objetivo de prática e reforma da educação, provém, aliás, de certa tendência outrora dominante que levava a considerar a sociologia não como uma disciplina científica de fins desinteressados, mas como um estudo prático das questões de vida social, política e econômica, contemporânea (...). Em segundo lugar, os autores americanos, na sua maioria, entendem por 'sociologia educacional' (...) o estudo da sociologia geral com aplicações à educação ou, por outras palavras, sociologia aplicada à educação. Esta consistiria para eles, em fazer passar para o campo das aplicações práticas os princípios, as verdades ou as leis da sociologia que se diz teórica ou racional; quando a verdade é que, para haver uma 'sociologia educacional' nesse sentido, seria preciso que, em sociologia, já tivéssemos chegado a um enunciado de leis em certo grau de generalização e de sistematização (AZEVEDO, 1954, p.26).

Acrescentava Moreira que, na verdade, a Sociologia Educacional Americana era “a aplicação ao trabalho educativo da escola, das conclusões da sociologia, isto é, dos resultados que os estudos sociológicos da comunidade revelam aos educadores” (1945, p.40). Entendemos que a Sociologia Educacional Americana não tomava a escola como objeto privilegiado, fazendo com que as indicações alcançadas no interior do campo sociológico fossem utilizadas na educação, de maneira muito mais utilitária. Isto leva-nos à compreensão de que Moreira não estava de acordo com a idéia da Sociologia, como ciência, aplicada à educação, mas sim que a educação era tomada pela Sociologia como objeto privilegiado, podendo constituir um campo específico de estudos, no interior do próprio campo científico educacional. Para tanto, neste entendimento, também reside o porquê que Moreira passou a ser visto como Sociólogo da Educação, já que ele era um educador que se utilizou da Sociologia como uma das mais importantes ciências para compreender o fenômeno educacional.

Assim, a partir dessa relação mais próxima com Fernando de Azevedo, Moreira pôde, em 1941, levar à Cia. Editora Nacional, dirigida pelo próprio Azevedo, em São Paulo, os originais de seu primeiro livro: **Os Sistemas Ideais de Educação**, publicado em 1945. Nessa oportunidade, já como diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira convidou Fernando de Azevedo para visitar a instituição. Azevedo aceitou o convite, paraninfando e se fazendo presente na cerimônia de formatura realizada no Instituto, em dezembro de 1941, pronunciando o discurso

“Entre as angústias do presente”, publicado na revista **Estudos Educacionais**<sup>38</sup>, em 1942.<sup>39</sup> Nessa solenidade, Moreira realizou discurso intitulado “Idealismo Crítico e Educação”, no qual exaltou a importância da ciência na formação dos professores e as contribuições de Azevedo para o desenvolvimento da área. Além disso, Moreira atestou a utilização das obras de Fernando nos estudos desenvolvidos no Curso Normal do Instituto, bem como admiração do próprio Interventor Federal, Nereu Ramos, pelos estudos desenvolvidos por Azevedo. Salientava Moreira (1942, p. 9):

Senhor doutor Fernando de Azevedo. (...)

A turma de alunos que V.S. está paraninfando, ao convidá-lo para esse fim, demonstrou, de forma indiscutível, ter compreendido a ascendência dominadora do espírito e da razão, o que julgo ser a mais bela conclusão de todo um curso. Sentimo-nos sumamente honrados com a sua presença, porque o sabemos uma das mais lídimas expressões da inteligência brasileira, porque, seus livros, fonte contínua de lições e aulas que demos aos nossos alunos, em tudo e por tudo, foram auxiliares preciosos na obtenção dos resultados que anunciamos. Por isso, entre nós e V.S., uma profunda simpatia intelectual se fundamentou na mais palpável demonstração de que o gênio de Guttemberg, ao inventar o livro impresso, de fato permitiu que, mesmo separados pela extensão geográfica, os espíritos se aproximem e entrem em profundo e íntimo contato. Seus livros, senhor professor, não são de nós, apenas, conhecidos. Espalhados pelo Brasil, por toda parte, forçosamente, hão produzido os mesmos efeitos que aqui. E não só entre estudantes e professores. Em carta que há tempo lhe dirigi, tive oportunidade de lhe dizer, do nosso próprio Interventor Federal, uma das mais belas e equilibradas celebrações que Santa Catarina já teve, ouvi, em oração dirigida a jovens estudantes do Colégio Coração de Jesus, importante e exemplar unidade de ensino privado, frases citadas de seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*. Ainda a 19 de novembro p.p., em substancial peça oratória, uma das mais brilhantes figuras de nosso jornalismo, reproduziu trechos de *Sociologia Educacional*, talvez a mais fundamental e meditada das suas obras. Por tais razões, não está V.S. entre estranhos. Sua laboriosa e criadora atividade mental há muito já o fez viver entre nós, numa intimidade intelectual que une e identifica os espíritos.

Pela análise das correspondências desse período, Moreira passou a enviar cópias de seus estudos para Azevedo. Na correspondência, de vinte e sete de novembro de 1943, Fernando de Azevedo comunica a Moreira do recebimento da cópia da conferência “A escola e o abandono”, pronunciada por Moreira na Semana da Criança em Santa Catarina, evento realizado em Florianópolis, naquele mesmo ano, acrescentando que aguardava o envio do exemplar da conferência realizada

<sup>38</sup> AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

<sup>39</sup> Esse discurso de Fernando de Azevedo foi também publicado nos seus livros: **Velha e Nova política**. Aspectos e figuras da educação nacional, de 1943; e **A educação e seus problemas**, tomo segundo.

por Moreira na Terceira Semana de Brasilidade, cujo tema tratado foi “Unidade Cultural”. Explicitava Azevedo que “é uma alegria, quando se fica de cabelos brancos, ver surgirem outros, com o mesmo ardor e para o mesmo combate, em que nos empenhamos, pela renovação do espírito e pela cultura no Brasil”.

Na carta seguinte, em dezembro de 1943, Azevedo comunicou o recebimento do texto pronunciado por Moreira na conferência realizada durante a realização da Terceira Semana de Brasilidade. Agradecia Azevedo “pelas amáveis referências feitas, nesse estudo, ao meu nome e ao meu último livro. Gostei muito desse trabalho que escreveu, a pedido do Sr. Interventor, sobre assunto de tão grande importância”. Ao final dessa carta, Azevedo agradece, novamente, pelo estudo que Moreira estava realizando acerca de sua vida, e que faria parte do livro **Os Sistemas Ideais e Educação**.

Acerca da publicação do primeiro livro de Moreira, Azevedo, em doze de março de 1945 salientava que,

escrevo-lhe, antes de tudo para felicitá-lo. É o seu primeiro livro. Congratulando-me com você pela publicação dessa obra, faço votos para que se anime a prosseguir nos seus esforços e seja ela o volume inaugural de uma série de estudos excelentes. Para isto não precisará você senão seguir o seu caminho e ceder aos impulsos de sua própria vocação. Não posso deixar também de lhe agradecer, vivamente penhorado, o ensaio que me dedicou e as palavras tão cativantes que lhe inspirou a sua amizade. Sinto-me honrado com a atenção que me deu, - a maior que se pode dar a um escritor, - a de o ler, de entrar-lhe na intimidade da obra e procurar compreender-lhe o sentido, como o valor e o alcance de suas contribuições.

Na segunda parte deste livro, intitulada “Configuração de uma consciência (ensaio suplementar sobre a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias)”, Moreira ensaiou algumas análises sobre as contribuições sociológicas e as reformas educacionais realizadas por Fernando de Azevedo<sup>40</sup>. Cabe destacar que, além da importância direta de Fernando de Azevedo para a publicação da obra, destacamos sua significativa interlocução com Moreira. Destacam-se: as obras de Fernando de Azevedo utilizadas por Moreira na elaboração do livro e indicadas na referência bibliográfica – **Sociologia Educacional, Princípios de Sociologia e Novos Caminhos e Novos Fins**; e a indicação, ao final das referências, quando

---

<sup>40</sup> A segunda parte do livro apresenta os seguintes capítulos: 1) Um ponto de vista – como estudar a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias; 2) O educador e o homem de ação; 3) O ensaísta; 4) O sociólogo; 5) Configuração de uma consciência.

Moreira faz alguns comentários sobre a bibliografia utilizada, que dentre as suas principais influências teóricas brasileiras destaca a de Fernando de Azevedo “cuja palestra, cartas e livros se têm constituído em excelentes guias dos meus estudos atuais” (1945, p.169). Além disso, na entrevista que concedeu ao jornal **A Manhã**, de doze de abril de 1945, por ocasião do lançamento de seu livro, quando perguntado sobre o porquê ter dedicado parte do livro ao estudo da figura intelectual de Azevedo, Moreira ressaltou que,

de fato, achei que não podia escrever sobre educação, sem tocar no problema brasileiro. A moderna pedagogia no Brasil está ligada a três nomes principais, entre outros: o de Fernando de Azevedo, o de Anísio Teixeira e o de Lourenço Filho. Creio que é possível distinguir entre eles como entre o sociológico, o idealista democrata, e o psicólogo. Fernando de Azevedo, com a reforma do ensino no Distrito Federal, de 1926 a 1930, com os seus múltiplos trabalhos e pelas possibilidades de sua cultura fabulosamente vasta, prendeu-me a atenção. Por isso, terminei o livro com um ensaio sobre a sua personalidade de educador e sua obra (MOREIRA, abr. 1945, p.3).

Ao ter dedicado parte de seu livro ao estudo da figura de Fernando de Azevedo, Moreira não só colaborou para a construção de uma determinada memória sobre Azevedo, mas também do próprio Movimento pela Escola Nova. Mediante a exaltação das ações e do pensamento de Azevedo, Moreira justificou uma série de encaminhamentos que teriam sido fundamentais para que no início do século XX os pioneiros da Escola Nova pudessem idealizar as reformas necessárias na educação brasileira. Novamente, Moreira colocou-se como participante deste processo renovador e como construtor de uma determinada memória legada à história da educação sobre os *Pioneiros da Escola Nova*. Como já salientado, Moreira utilizou-se das relações intelectuais que foi estabelecendo para se constituir no interior do campo educacional, sendo que na medida em que foi cultuando figuras intelectuais que detinham posições significativas, mais ele foi se inserindo e se consolidando no campo educacional (BOURDIEU, 1996b).

Entendemos, ainda, que essa relação intelectual entre Fernando de Azevedo e Moreira foi significativa para o próprio encaminhamento profissional de Moreira, após sua saída do Instituto de Educação de Florianópolis, em 1943, indo trabalhar na capital do Brasil, Rio de Janeiro. Por concurso, Moreira tornou-se Técnico do Departamento Administrativo do Serviço Público/RJ (1944-1946), Chefe de seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento e, em seguida, da Seção de

Recrutamento do DASP (1945-1946) e Técnico do Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1947. Inicialmente, nesses cargos, muitas vezes, Moreira acabou executando trabalhos bastante burocráticos, o que para Azevedo se mostrava lastimável, pois estariam aquém dos seus atributos intelectuais. Isto fica claro na carta de oito de setembro de 1947, na qual Azevedo, além de congratular Moreira pelo seu trabalho como Chefe do Serviço de Seleção de Pessoal do DASP, dirigia a publicidade e as oficinas tipográficas, advertia que “entre as atribuições que tem tido ultimamente, nenhuma terá sido maior do que a necessidade de se desviar, ainda que temporariamente, para um campo de trabalho tão extremo às suas atividades intelectuais”. Também destacamos que foi no ano anterior, 1945, que Moreira tentou matricular-se na Faculdade Nacional de Filosofia, não sendo aceito. Sobre este episódio, em correspondência de vinte e dois de fevereiro de 1946, Azevedo teceu algumas críticas quanto ao processo de seleção daquela instituição. Para Azevedo:

em uma faculdade a que tem acesso, mediante exames de seleção, estudantes que terminaram o seu curso ginasial, de sete anos, ainda adolescentes, não podem ser admitidos professores e diretores de Escolas Normais ou Instituto de Educação, com obras publicadas e larga experiência no magistério secundário? Onde têm ingresso jovens para conseguir seus estudos, se fecham as portas a mestres que desejam aperfeiçoá-los?

Embora não se tenha maiores informações sobre os motivos de tal recusa, as palavras de Azevedo parecem indicar que Moreira deveria ser admitido por conta dos cargos assumidos e das obras publicadas, isto é, dos capitais culturais e, até mesmo dos capitais simbólicos, acumulados por ele. Apesar dessa recusa inicial para cursar o ensino superior, dois anos depois, em 1948, Moreira matriculou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica/RJ, tornando-se licenciado em 1951.

Além de aconselhar ou tecer comentários sobre os encaminhamentos profissionais de Moreira, Azevedo contou sobre suas próprias angústias ou problemas no exercício de sua profissão, bem como sobre suas novas funções desempenhadas. Na carta enviada em dezessete de janeiro de 1950, Azevedo felicita Moreira por ter voltado ao Ministério da Educação, dizendo-se decepcionado com a ausência de ideais e de respeito pelo poder público, com as ambições



evidentes e com a corrupção. Segundo ele “em São Paulo é francamente desolador e revoltante o que se passa em plena luz, aos olhos de todos. Não deixarei minha vida retraída e apartada, entre meus livros, senão nessas circunstâncias especiais, em que surja a possibilidade de concorrer para reformas profundas e radicais, num largo programa de reconstrução”. Na seqüência, Azevedo comenta que, apesar de outros contratempos, não deixou de publicar seus livros, como o de 1948, **Um Trem Corre para o Oeste**, noticiando, ao final, que estava preparando outros estudos, bem como exercendo várias funções na Universidade de São Paulo.

Já na carta de quinze de abril de 1950, Fernando de Azevedo trata do interesse de Moreira em publicar novamente pela Companhia Editora Nacional. Contudo, Azevedo explica que não estava mais desempenhando a função de consultor técnico, dedicando-se quase que exclusivamente às atividades de ensino e pesquisa na Universidade de São Paulo. Destacava que “apesar de ter prestado ajuda com uma colaboração constante, em tão largo período, não são hoje as mesmas, as relações que tinha com os seus diretores”. Afirma que mesmo seus livros **Princípios de Sociologia** e **Sociologia Educacional** teriam que ser editados agora pela Editora Melhoramentos de São Paulo, e não mais pela Editora Nacional. Por fim, Azevedo deseja boa sorte a Moreira no esforço de tentar encontrar outras editoras, elogiando o plano do novo livro que pretendia publicar. Questão interessante a destacar nessas duas cartas é a espécie de *isolamento intelectual* em que se encontrava Azevedo, com enfraquecimento de suas relações, tanto no espaço político, no qual não realiza as reformas que achava necessária, quanto no espaço intelectual nacional. Cabe lembrar que Azevedo teve papel decisivo na publicação da primeira obra de Moreira – **Os Sistemas Ideais de Educação**, em 1945, pela Cia. Editora Nacional e também Moreira, nesse mesmo período, parece também encontrar dificuldades para publicar. Para tanto, no nosso entendimento, as dificuldades enfrentadas parecem se prender às próprias lutas e estratégias criadas por Moreira para circulação e publicação no interior do campo educacional, positivas num determinado momento e prejudiciais em outro. Assim, “existir socialmente é ocupar uma posição determinada na estrutura social e trazer-lhe as marcas, sob a forma, especialmente, de automatismos verbais ou de mecanismos mentais, é também depender, ter e ser tido, em suma, *pertencer* a grupos e estar encerrado em redes de relações que têm a objetividade, a opacidade e a permanência da coisa e

que se lembram sob a forma de obrigações, de dívidas, de deveres, em suma, de controles e de sujeições” (BOURDIEU, 1996b, p. 42, *grifo do autor*).

Esse descontentamento de Azevedo foi novamente tratado na carta de seis de setembro de 1950: Primeiramente, felicita Moreira por ter sido reconduzido ao Ministério da Educação; depois destaca que não havia recebido as publicações do INEP, dizendo que recebera somente um convite, numa espécie de circular, para colaborar na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, reclamando que “não lhe dei nem devia dar-lhe resposta. Não é por essa forma que deviam dirigir-se a mim, se realmente desejavam minha colaboração”.

Na última carta encontrada, enviada por Azevedo em catorze de dezembro de 1952, ele diz que recebeu carta de Moreira na qual descreve o curso que daria aos professores do colégio, de Introdução à Psicologia Geral e os resultados de seus trabalhos. Azevedo diz que “vejo com alegria que tornasse aos estudos de uma publicação, do que, ao menos aparentemente, se vinha afastado, absorvido por ocupações administrativas”. Como em outras cartas, atestou o talento de Moreira para os estudos teóricos sobre a educação. Com relação ao curso que Moreira queria desenvolver, elogia e salienta que ele tem o caráter de não querer chegar a resultados definitivos, destacando que:

em ciência, as construções teóricas, aparentemente mais sólidas, não constituem mais do que hipóteses de trabalho ou diretrizes que iluminam caminhos e abrem novas perspectivas. Todo o trabalho imperado pelo ‘desejo de ordem e direção’, todo o esforço sistematizado e clarificado, está, pela sua própria natureza, sujeito a constantes revisões.

Concebemos que Fernando de Azevedo tenha se tornado um dos principais vínculos intelectuais de Moreira no início de sua carreira, aproximando-se em Curitiba, intensificando relações quando estava em Santa Catarina e mantendo contato mais constante quando já atuava no Rio de Janeiro<sup>41</sup>. Azevedo, se não foi imprescindível para a saída de Moreira de Florianópolis, enveredando-se principalmente, no estudo científico do campo educacional, a partir da Sociologia Educacional Francesa, foi essencial para legitimar as pesquisas desenvolvidas por

---

<sup>41</sup> Em Curriculum Vitae de Moreira, feito por ele mesmo, provavelmente no ano de 1957, indica-se, ao final, como pessoas de referência para prestar informações sobre ele, além de Jacques Lambert, Charles Wagley, Anísio Teixeira e Costa Pinto, também Fernando de Azevedo e Roger Bastide.

Moreira, bem como incentivar seu investimento no campo científico, mesmo nos momentos em que desempenhava funções consideradas alheias a essas atividades.

Além de Azevedo, o sociólogo francês Roger Bastide foi importante interlocutor de Moreira no início de sua carreira. Em 1943, Moreira convidou Bastide para proferir palestra na aula inaugural do Instituto de Educação de Florianópolis<sup>42</sup>. No dia onze de março de 1943, Roger Bastide proferiu a palestra “Educação dos Educadores”, em francês, no salão nobre da mesma instituição, contanto com a presença do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, autoridades, intelectuais, professores e alunos do Instituto de Educação. Nessa solenidade<sup>43</sup>, com a tarefa de apresentar Roger Bastide ao público presente, Moreira salientou a influência das suas idéias no Brasil. De acordo com Moreira:

é, para o Instituto de Educação de Florianópolis, uma honra poder contar com a presença e a palavra do senhor Roger Bastide, ilustre professor francês que empresta sua colaboração eficiente à magnífica obra de educação científica, realizada no Brasil pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Dedicando-se aos estudos sociais, o ilustre visitante, segundo já é de conhecimento de nossos alunos e dos mais que nos honram com sua presença a esta solenidade, tem dado à sociologia inúmeras contribuições de valor reconhecido nos mais expressivos centros de cultura científica da Europa e da América (MOREIRA, mai. 1943, p.26).

A figura de Bastide, assim como a própria tradição francesa nos estudos científicos, foram novamente destaque no discurso de Moreira, que ratificou sua importância na formulação das principais teorias e concepções, ressaltando nomes como Lavoisier, Claude Bernard, Pasteur, Ribot, Binet, Augusto Conte e Émile Durkheim, já que,

<sup>42</sup> BASTIDE, Roger [Carta] 1943 fev. 13, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

<sup>43</sup> A descrição desta visita de Roger Bastide ao Estado de Santa Catarina, bem como das solenidades ocorridas, está no **Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda**, publicado em maio de 1943. Nessa mesma publicação também está presente uma entrevista feita por Roger Bastide ao **Diário de São Paulo**, sobre as suas observações feitas na viagem a Santa Catarina, abordando o tema “Os ‘quistos’ raciais de Santa Catarina e o problema da assimilação dos elementos de origem germânica – Predominantemente a influência açoriana em várias regiões daquele estado”

conhecendo o trabalho que o sr. Roger Bastide e outros professores franceses realizam em São Paulo e no Rio, nos Estados Unidos e em outras nações americanas, podemos finalizar estas rápidas palavras com o que lemos no último número recebido em 1939, da *Revue de Métaphysique et de Morale*, onde se fazia a afirmação necessária da continuidade de uma tradição, da fidelidade da França aos seus destinos, da perenidade do culto que Ela tem dedicado – em face de doutrinas e práticas de violência – aos puros valores espirituais e a tudo o que evocam as palavras, cujo sentido é o da própria vida dos pensadores franceses: verdade e liberdade (MOREIRA, mai. 1943, p.28).

De volta a São Paulo, Bastide enviou carta a Moreira, em nove de julho de 1943, onde comunicou o recebimento dos exemplares da revista **Estudos Educacionais**, elogiando a tradução para o português que Moreira havia feito de seu texto, sendo esta versão publicada na revista do Instituto.

Roger Bastide também se tornou o principal revisor crítico da primeira obra publicada por Moreira. No texto de introdução de **Os Sistemas Ideais de Educação**, intitulado “Palavras Necessárias”, Moreira agradeceu a Bastide pela “longa e precisa carta de crítica que me dirigiu, depois de ler os originais” (MOREIRA, 1945). Bastide, em carta enviada aos dezessete de abril de 1945, elogiou novamente o livro recém-publicado por Moreira, atestando o recebimento de um exemplar. Nesse mesmo livro, Moreira destacou nas referências bibliográficas a importância dos estudos franceses para sua formação intelectual, admitindo que “constitui prazer o referir a influência recebida, em minha formação cultural, através de livros, artigos e críticas, de mestres como Brunschvicg, Lalande, Gablot, Meyerson, Durkheim e Ribot, que, para mim, *são gênios modernos da França pensante e eterna*” (1945, p.169, *grifos do autor*).

Talvez por conta desta familiaridade de Moreira com a língua francesa, bem como com os estudos franceses, que Roger Bastide tenha indicado e encaminhado a Moreira carta na qual ele estava sendo convidado a escrever artigo na revista **Aliança Francesa**. Enviada em 1º de março de 1946:

Desejamos para a nossa revista ‘Aliança Francesa’, um inquérito junto à nova geração brasileira, a fim de saber qual a sua reação em face dos valores e da cultura francesa. Os sentimentos das antigas gerações são muito conhecidos, mas, que pensa hoje, diante da nova França surgida da Resistência, a nova mocidade do Brasil? Opera-se um divórcio ou não? Está o panamericanismo, seja sob a forma de uma aproximação com outras nações da América Latina, seja sob a forma de uma aproximação submetida com os Estados Unidos da América do Norte, em oposição com a tradição e colaboração com as velhas nações européias? A seu ver, tem a França, ainda, alguma coisa de útil para trazer ao Brasil, de assimilável e de

fecundo para a sua própria cultura nacional ou para sua vida política? Ou, ao contrário, é a influência francesa considerada como um perigo para a alma do Brasil? Qual deve ser o lugar do ensino francês ou do livro francês na cultura da inteligência brasileira? Tais são algumas das questões que se apresentam. Apreciaríamos a sua resposta, não uma resposta de encomenda naturalmente, mas um diálogo franco e sincero, porque não se poderá construir o mundo de amanhã senão sobre a franqueza recíproca e a sinceridade. Na esperança de ler brevemente a sua resposta e de obter da sua parte autorização para publicá-la na nossa revista, queira aceitar, prezado Senhor, as nossas mais cordiais saudações.

Ao final da carta, Bastide escreve nota manuscrita a Moreira na qual o considerava competente para fazer tal artigo, pedindo que entregasse suas considerações até o dia trinta de março de 1946. Para Roger Bastide, Moreira estaria apto a fornecer uma opinião sobre a forte influência ou não da cultura francesa naquele momento no Brasil. Moreira aceitou o convite, de acordo com carta enviada por Roger Bastide, em vinte e três de março de 1946<sup>44</sup>.

Moreira, como já destacado, tinha forte relação com a tradição francesa, mas também procurava se aproximar dos estudiosos e das instituições de pesquisa dos Estados Unidos. O contato de Moreira com os Estados Unidos se intensificou, principalmente nas décadas seguintes, a partir dos projetos educacionais com os quais se envolveu. Podemos salientar, contudo, que neste momento, apesar de procurar estabelecer contato com a Sociologia Americana, prevaleceu o vínculo mais forte de Moreira com a Sociologia Francesa.

De acordo com entrevista realizada com a esposa de Moreira, no período em que este se encontrava no Instituto de Educação de Florianópolis, “ele se correspondia com todos os sociólogos e pessoas mais importantes aqui do Rio, da Bahia, São Paulo, ele conhecia todo mundo”. Segundo ela, além de Fernando de Azevedo, Moreira também mantinha contato com Florestan Fernandes e Anísio Teixeira, sendo este último apontado por ela como responsável por convidar Moreira para ir trabalhar no Rio de Janeiro, no momento em que ainda moravam em Florianópolis. Embora diante destas informações, não se encontrou correspondências enviadas por esses intelectuais nesse período que exemplifiquem esses contatos estabelecidos com João Roberto Moreira. Contudo, podemos considerar que as interlocuções estabelecidas, principalmente com Fernando de

---

<sup>44</sup> Assim como Fernando de Azevedo, Roger Bastide também manteve contato com Moreira ao final da década de 1940 e início da década de 1950. Encontraram-se mais sete cartas enviadas por Roger Bastide, no qual ele comenta sobre poemas (“Insula”), artigos (“A escola rural e a educação de adultos”) e estudos publicados por Moreira.

Azevedo e Roger Bastide, foram fundamentais para os estudos e posterior encaminhamento profissional de João Roberto Moreira.

### 1.2.2 ROMANO BARRETO, EMÍLIO WILLEMS E A SOCIOLOGIA AMERICANA

As relações estabelecidas por Moreira, principalmente no período em que permaneceu no Instituto, não se restringiram somente aos representantes da Sociologia Francesa. Para tanto, a análise das relações intelectuais e dos espaços de interlocução construídos por Moreira permitiu-nos verificar como o autor procurou se movimentar nas redes de relações que foi constituindo ao longo de sua trajetória. Neste sentido, consideramos, assim como Bourdieu (1999, p.292), que:

tentar compreender uma carreira ou uma vida como uma série única e em si suficiente de acontecimentos sucessivos sem outro elo que não a associação a um 'sujeito' cuja constância não pode ser mais que a de um nome próprio socialmente reconhecido é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Para tanto, Moreira também construiu importantes relações com os mais significativos órgãos de divulgação das idéias pedagógicas daquele período<sup>45</sup>. Em 1942 publicou seu artigo “Sociologismo e Psicologismo Educacionais”<sup>46</sup> na revista **Sociologia - Revista Didática e Científica**, da Universidade de São Paulo. Sob a direção de Romano Barreto, professor de Sociologia do Colégio Universitário, anexo à Universidade de São Paulo, e Emílio Willems, livre docente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a revista

---

<sup>45</sup> Nessa perspectiva, destacar onde Moreira pôde divulgar suas idéias, possibilitou-nos entender o próprio meio intelectual em que ele circulou. Em especial, a revista, “é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão” (SIRINELLI, 2003, p.249).

<sup>46</sup> Este artigo não foi localizado. Conforme indicação do próprio Moreira, esse artigo se configurava como resumo de um capítulo intitulado “A questão de meios e fins educacionais – Psicologismo e Sociologismo”, integrante do seu primeiro livro **Os Sistemas Ideais de Educação**, publicado em 1945.

configurava-se, no período, como um importante periódico que tratava didaticamente de temas relacionados à Sociologia.

A viabilização da publicação do artigo de Moreira na revista foi se construindo ainda no ano de 1941, momento em que se iniciou uma troca de correspondências entre Moreira e Willems, diretor da revista **Sociologia**. Foram encontradas, ao todo, seis cartas resposta de Emílio Willems<sup>47</sup> endereçadas a João Roberto Moreira, entre os anos de 1941 a 1947. Na primeira carta enviada por Willems, datada do dia primeiro de setembro de 1941, em resposta à carta enviada por Moreira, que trazia os originais da proposta de publicação de seu primeiro artigo na revista, comentava o diretor da revista acerca da importância do trabalho realizado por Moreira, informando-o que seu artigo seria publicado no ano de 1942.

Na carta seguinte, de vinte de outubro de 1941, Willems teceu importante comentário sobre a revista **Estudos Educacionais**, bem como do próprio Instituto de Educação de Florianópolis, salientando que “vi a publicação do Instituto que o Sr. vem dirigindo com tanta eficiência. O nível me parece igual e, às vezes, superior ao que as melhores escolas de São Paulo atingiram até hoje”. Aproveita Willems, então, para dizer que “o Dr. Romano vai fazer uma apreciação dos Estudos Educacionais, creio no próximo número de Sociologia. Trata-se de uma nova seção iniciada no número de outubro que se acha no prelo”. Ao final desta carta, Willems sugeria a Moreira que fizesse um estudo, a ser publicado na revista **Sociologia**, da cultura cabocla da Ilha de Santa Catarina, nas suas formas rudimentares.

Willems era representante da vertente sociológica advinda da Escola de Chicago, para tanto, “a experiência com os fatos, e não a visão preconcebida da realidade em harmonia com os princípios do pragmatismo, é a tônica da sociologia de Chicago” (VILA NOVA, 1998, p.79). Foi a partir dele que se iniciou o período de Estudos de Comunidade, com o intuito de colaborar com o governo na resolução de questões da realidade. Desta forma, a proposta de pesquisa feita a Moreira, acerca

---

<sup>47</sup> Emílio Willems era natural da Alemanha, país onde se licenciou em Ciências Econômicas e diplomou-se doutor pela Universidade de Berlim. Em virtude da grave crise econômica pela qual passava a Alemanha, acabou vindo para o Brasil em 1931, indo trabalhar num colégio de padres em Brusque/SC. Em 1934, Willems mudou-se para o Paraná e convidado por Sampaio Dória, em 1935, passou a lecionar no Liceu Rio Branco, em São Paulo. Em 1937, passou a ministrar a disciplina de Sociologia Educacional no Instituto de Educação de São Paulo. Com a extinção deste Instituto, Willems atuou como professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1941, passou a lecionar a disciplina de Antropologia Social e Sociologia, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Foi neste período que Willems fundou, junto com Romano Barreto, a revista **Sociologia**. (CORRÊA, 1987, p.120).

da cultura cabocla na Ilha de Santa Catarina, estava relacionada à vertente sociológica trabalhada por Willems.

Como indicado por Willems em sua segunda carta enviada a Moreira, Romano Barreto estava encarregado de emitir parecer na revista **Sociologia** referente à publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Em carta enviada a Moreira, em outubro de 1941, Barreto comunica esse fato, dizendo: “Tenho em mãos ‘Estudos Educacionais’, publicação do Instituto que está sob sua direção. Agradeço a gentileza da remessa e, principalmente, da dedicatória. No próximo número de ‘Sociologia’ direi alguma coisa sobre tão interessante publicação”.

Na terceira e última carta respondida por Willems, no ano de 1941, este esclarece questionamentos de Moreira sobre o trabalho proposto acerca da cultura cabocla da Ilha. Outras três cartas foram encontradas, nos anos em que Moreira já não atuava mais em Santa Catarina. Duas foram enviadas em 1944. Na primeira carta, de vinte e três de agosto de 1944, Willems consultava Moreira sobre a possibilidade de publicação de mais um artigo seu na revista **Sociologia**. Na outra correspondência, de trinta de setembro de 1944, Willems comunicava o recebimento do artigo de Moreira intitulado “Sociologia da Seleção Profissional”, que foi publicado na revista de número quatro daquele mesmo ano. Já na última carta encontrada, de oito de junho de 1947, Willems agradeceu a carta enviada por Moreira, em vinte e seis de maio, e o felicitava pela nomeação para ocupar o cargo de Técnico de Educação no Ministério da Educação e Saúde Pública. Sobre o episódio, Willems teceu o seguinte comentário: “acredito que tenha agora uma função mais condizente com a sua cultura e inclinação vocacional”. Além disso, se dizia interessado na oferta de Moreira para colaborar em pesquisas antropológicas no Colégio D. Pedro II, contudo, lamentava que “as solicitações são muitas e as forças poucas”, tendo que adiar a proposta de Moreira. Ao final, Willems perguntava se Moreira havia recebido a revista **Sociologia**, destacando que acerca dessa publicação “procuro incessantemente melhorar o seu nível e apresentação material”.

No ano de 1943, Moreira recebeu uma correspondência da Editora Enciclopédica Contemporânea Inter-Americana, interessada em publicar sua biografia e bibliografia na obra **Contemporâneos Inter-Americanos**, que estava sendo editada em dois idiomas, inglês e português. Esclarecia a editora que esse livro configurava-se como “uma coletânea biográfica de personalidades de destaque



nas esferas culturais, científicas, industriais e econômicas tanto do Brasil como de outros países americanos, com o fim de torná-las conhecidas do público interamericano, estreitando assim os laços de amizade e mútuo conhecimento entre as Américas”. Nesse caso, torna-se evidente o reconhecimento do capital cultural e social acumulados por Moreira, em especial, no campo educacional. Não nos é possível dizer como Moreira foi contatado ou quem o indicou para participar desta obra, mas podemos indicar que esta publicação simbolizava mais uma importante estratégia de inserção, reafirmação e visibilidade de Moreira no campo educacional.

Para participar, então, dessa publicação, os editores solicitaram que Moreira enviasse respondido um questionário, que se encontrava anexo à carta, e uma foto para ilustrar o texto. Dado interessante a destacar é que a Editora tinha “o apoio dos Governos Inter-Americanos para esse trabalho e permissão especial das autoridades brasileiras, inclusive, do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)”<sup>48</sup>, já que neste momento ainda vigorava o Estado Novo. Teria sido Moreira contatado por ter participado do Estado Novo em Santa Catarina, possuindo o apoio do governo para a publicação de sua biografia e bibliografia? A obra não foi localizada, com o fim de verificar se a biografia e a bibliografia de Moreira foram mesmo publicadas.

Como já salientado, as relações de Moreira apontam para uma preocupação em estabelecer contato com os mais importantes estudiosos e centros de pesquisa educacional nos Estados Unidos, principalmente. Levantamos algumas hipóteses quanto a este interesse de Moreira em estudar nos Estados Unidos: destaque deste país nos estudos desenvolvidos na área de educação, sociologia entre outros, no período, e sua gradual influência no direcionamento das políticas educacionais nos países menos desenvolvidos; interesse e maior facilidade de Moreira em viver nos Estados Unidos, já que a Europa enfrentava, mais diretamente, as agruras da Segunda Guerra Mundial; e a facilidade de adaptação, já que ele parecia demonstrar falar e escrever inglês.

---

<sup>48</sup> Durante o regime do Estado Novo, com o objetivo de construir a imagem do regime como *novo*, Vargas procura manter uma linha de atuação “autoritária, centralista e intervencionista” (HILSDORF, 2003). Para tanto, além do DASP (Departamento de Administração do Serviço Público), o governo criou o DIP, em 1939, que “também definiu e propagou o nacionalismo como a *cultura* oficial do regime: controlando os meios de comunicação de massa da época, como o rádio, a imprensa e o cinema para reprimir e censurar as manifestações do liberalismo e do comunismo” (HILSDORF, p.99, *grifo do autor*).

Em especial, os contatos estabelecidos por Moreira com o *Institute of International Education Incorporated* <sup>49</sup>, da *Columbia University*, apontam para o interesse real em realizar estudos fora do Brasil. Os contatos com essa instituição se iniciaram no ano de 1941, quando Moreira assumiu o cargo de diretor do Instituto de Educação de Florianópolis. Na carta enviada por Emily Donick, secretária da Divisão Latino-Americana do Instituto, ela responde a Moreira sobre a possibilidade de concessão de uma bolsa de estudos pela instituição. Explica a Secretária que o número de bolsas havia sido limitado, salientando que o Instituto recebia solicitação de bolsas de um grande número de candidatos brasileiros, mas que suas nomeações estavam sendo indeferidas por conta de problemas com transporte, em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Ela assegura, contudo, que a divisão estava pedindo mais informações sobre novas concessões de bolsas e que outras informações poderiam ser enviadas em breve.

Para conseguir mais informações sobre a concessão de bolsas, Moreira fez, então, contato com outro membro do Instituto, Philip C. Jessup, mediante carta enviada em seis de outubro de 1941. Em carta resposta, em inglês, enviada em vinte e dois de outubro de 1941, Jessup diz que por conta de um acidente aéreo que sofreu quando estava indo de Curitiba para São Paulo, que o havia deixado acamado, ele ainda não havia voltado para seu trabalho nos Estados Unidos. Contudo, já havia pedido informações sobre a candidatura de Moreira a uma bolsa de estudos e que comunicaria em breve se tivesse alguma informação sobre esse pedido. Agradece Jessup ao final da correspondência, “pela revista publicada pelo seu colégio que irei examinar com grande interesse”.

Provavelmente, por conta do contato que havia feito com Jessup, em novembro de 1941, Edna Duge, secretária da Divisão Latino-Americana, enviou carta a Moreira na qual apontava estar informada de seu interesse em assegurar uma bolsa de estudos nos Estados Unidos e do pedido de envio dos formulários necessários para tal pedido. Segundo ela, já havia sido enviado o formulário de pedido de bolsa de estudos a Moreira e que, caso o formulário não tivesse sido entregue, pedia a Moreira que o conseguisse através do Instituto Brasil-Estados Unidos, na Rua México, 90, no Rio de Janeiro. Depois dessas instruções, Moreira enviou novamente carta à Edna Duge. Em resposta, enviada no dia dezenove de

---

<sup>49</sup> O Diretor da instituição era Stephen Duggan e o Diretor Assistente era Edgar J. Fisher. Destacam-se como administradores dessa instituição: William W. Bishop, Walter A. Jessup e Paul Monroe.

janeiro de 1942, Edna considerava mais conveniente o próprio Moreira enviar os formulários de pedido de bolsa para os Estados Unidos. Apesar de não entender as dificuldades geográficas de envio apontadas por Moreira, Edna garantia que numa próxima carta explicaria por que os procedimentos de recebimento dos formulários do Brasil não eram rígidos, podendo ele submeter seu pedido diretamente a eles, caso preferisse.

Como já apontado anteriormente, havia um Instituto Brasil-Estados Unidos, sediado no Rio de Janeiro e que fora apontado nas cartas como importante instituição de mediação, principalmente para solicitação de bolsas de estudos pelos interessados em estudar nos Estados Unidos. Apesar de não apontar os motivos, Moreira inaugurou o Instituto Brasil-Estados Unidos de Florianópolis. Esse fato foi destacado em carta enviada pelo diretor Stephen Duggan, em nove de junho de 1942. A partir das informações enviadas por Moreira na carta de seis de março, Duggan se dizia interessado em saber dos detalhes dessa inauguração. Segundo Moreira, no **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina** informou-se a constituição do Instituto e no Jornal **O Estado** abordou-se a organização do Instituto e o curso de estudos de língua inglesa a serem oferecidos. Para Duggan “você está fazendo um serviço muito louvável para a causa do entendimento interamericano e nós sentimos que seu trabalho será justamente apreciado tanto no Brasil como nos Estados Unidos” (tradução nossa). Duggan ainda salientava que o pedido de bolsa de estudos de Moreira deveria ser feito diretamente ao *Institute of International Education* e que se aceito, Moreira teria o trabalho de encontrar um sucessor capaz, como ele, para encarregar-se do Instituto Brasil-Estados Unidos.

Os contatos de Moreira com o *Institute of International Education Incorporated* continuaram e sua persistência com relação ao pedido de bolsa de estudos também, aproveitando para aprofundar e estreitar os contatos com a instituição. Na carta enviada por Emily Donick, em trinta de novembro de 1943, ela diz ter recebido carta enviada por Moreira em quatro de setembro, na qual demonstrava o desejo de se corresponder com professores da instituição, que atuavam no seu campo de interesse. Donick também agradecia o envio de artigo, salientando que brevemente informaria Moreira de como poderia entrar em contato com os professores, mas que naquele momento só poderia lhe enviar alguns materiais, que eram:

comunicação anual do diretor do Instituto de Educacional Internacional e cópias da recente publicação mensal do “News Bulletins”, como também uma cópia do número ‘Educational Record’ (jan) do Conselho Americano de Educação, Washington, D.C.. Se o seu Instituto ainda não os tiver, você poderá consegui-los pelo Escritório de Educação dos Estados Unidos, na Associação Nacional de Educação, em Washington, uma lista dos números de publicações desse escritório, muitos deles sem encargo. Eu estou incluindo nas nossas publicações, cópias do Guia para Estudantes Estrangeiros e o novo Manual de informações para estudantes latino-americanos. Devido ao tempo de guerra o envio desse material pode levar mais tempo para chegar no Brasil (tradução nossa).

Em seguida, Donick ressaltava novamente a dificuldade em receber os formulários com os pedidos de bolsa, por conta dos problemas com o transporte. Mesmo os Comitês existentes em cada país tinham dificuldades de receber e enviar todos os formulários. Comunicava, no entanto, a existência dos Comitês de São Paulo e do Rio de Janeiro, atestando que este último havia recebido e enviado os formulários referentes aos candidatos de Florianópolis, pedindo, então, para que Moreira entrasse em contato com Dr. Faria Gomes, do Comitê do Rio de Janeiro, para saber de informações complementares.

Embora o assunto com relação ao pedido de bolsa de estudos para os Estados Unidos não apareça mais nas correspondências seguintes, fica-nos claro que Moreira não a conseguiu, pelo menos naquele momento. Mesmo com a impossibilidade de estudar nos Estados Unidos, ainda na década de 1940, Moreira não deixou de estabelecer contato mais direto com instituições e pesquisadores norte-americanos. Por conta de seu interesse pelo estudo da cultura americana, ele entrou em contato, em junho de 1943, com o professor Floyd H. Allport<sup>50</sup>, da *Syracuse University*<sup>51</sup> (Maxwell Graduate School of Citizenship and Public Affairs), do Estado de New York (EUA). Em carta resposta, Allport pedia desculpas pela demora em responder à carta de Moreira, enviada em vinte e quatro de maio de 1943, agradecendo o interesse de Moreira pelos estudos desenvolvidos na instituição sobre a mídia, principalmente o rádio. Salientava que estava interessado nos apontamentos de Moreira acerca do problema com relação à propaganda e da

<sup>50</sup> Floyd Henry Allport lecionou na *Maxwell School of Citizenship and Public Affairs* da Universidade de Syracuse, de 1924 a 1956, período em que Moreira estabeleceu contato. Foi também professor visitante na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Considerado fundador da psicologia social como disciplina científica. Entre suas principais obras estão: *Social Psychology*, *Institutional Behavior: Essays toward a Re-interpreting of Contemporary Social Organization*, *Theories of Perception and the Concept of Structure: A Review and Critical Analysis with an Introduction to a Dynamic*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Floyd\\_Henry\\_Allport#Vida\\_acad.C3.AAmica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Floyd_Henry_Allport#Vida_acad.C3.AAmica). Acesso em: 11 jan. 2008.

<sup>51</sup> Entre outros estudiosos desta instituição destacam-se: Herman C. Beyle, Donald G. Bishop, Margueritae Fisher e Douglas G. Haring.

relação entre os Estados Unidos e os países da América do Sul. Allport, diz, então, que ficava agradecido pelo que Moreira havia escrito sobre esse assunto, “dando-me um ponto de vista das pessoas no Brasil e de outros países” (tradução nossa). Contudo, observava que era preciso saber mais sobre as opiniões e atitudes dos diferentes países, conhecendo sua cultura, economia e educação. Destacava que sua filha, Dorothy Allport, estava na cidade do México, justamente estudando as atitudes e opiniões desse país, e também dos países da América Latina, com relação à cooperação panamericana. Os dois estariam interessados em receber de Moreira outros materiais sobre esse assunto, bem como “além dos comentários que você quiser fazer sobre a situação, particularmente, da psicologia coletiva da América Latina em geral, e do Brasil em particular” (tradução nossa), podendo remeter a Moreira, ao término da pesquisa, as análises realizadas. Ao final, Allport agradece a carta enviada por Moreira, salientando a importância da cooperação de educadores como ele no estudo necessário sobre as diferentes culturas e pessoas, estando à disposição para responder outras questões.

Nessa mesma perspectiva, Moreira também se correspondeu com A. Randle Elliot. Em vinte e quatro de dezembro de 1943, Randle respondeu à carta enviada por Moreira em quatro de dezembro. Nessa carta, Moreira pedia materiais relativos aos aspectos culturais da vida americana. Elliot diz que fez contato com a *American Library Association* e que ela enviaria excelentes materiais sobre o assunto. Ele atestava também que “nós temos sido informados que algumas publicações do Instituto estão sendo enviadas para você de New York” (tradução nossa). Tratava-se da revista **Estudos Educacionais**, publicada pelo Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, salientando Elliot, então, que havia indicado a revista no **Handbook of Information for Latin American Students in the United States**, publicação em que eram divulgadas bibliografias sobre os vários aspectos da vida nos países.

Podemos perceber, de uma forma geral, pelos dados apresentados, que Moreira, no período em que atuou no Instituto de Educação de Florianópolis, preocupou-se em divulgar suas idéias não só no espaço de sua instituição ou do estado catarinense, mas também em estabelecer intercâmbio com outros centros de pesquisa, particularmente dos Estados Unidos. As correspondências apontam para a pretensão de Moreira em sair do país e estabelecer contato mais direto com essas instituições. Contudo, neste momento, sua saída parece não ter sido possível, talvez

ainda pela sua iniciação profissional no campo da pesquisa em educação. Essa oportunidade, contudo, de estudar e visitar outras instituições estrangeiras ocorreu quando ele passou a trabalhar no CBPE e posteriormente como consultor da Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

## 2 LUGAR DE PROJEÇÃO

### 2.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: O TÉCNICO

Pouco antes do fim do Estado Novo, em 1944, depois de quase uma década atuando em Santa Catarina, Moreira, mediante concurso, vai para a capital, Rio de Janeiro, trabalhar como Técnico do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP)<sup>52</sup>, sendo primeiro chefe da Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento e, em seguida, chefe da Seção de Recrutamento. Inicialmente, como já salientado em carta enviada por Fernando de Azevedo, as funções que Moreira passou a exercer não privilegiavam as análises e os estudos que ele vinha empreendendo no campo da educação. Novamente, em 1947, Moreira prestou concurso, passando a atuar como Técnico em Educação do Ministério da Educação e Cultura, trabalhando, a partir de 1949, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do aparelho do Estado que dava tratamento científico às questões da educação brasileira, auxiliando o Estado na elaboração de políticas educacionais, alicerçadas na “razão, técnica e ciência” (GANDINI, 1995).

Nesse momento, o Brasil vivia um período de redemocratização e reconstrução nacional e o mundo enfrentava o pós-guerra, reorganizando-se o sistema capitalista, tanto nos países mais desenvolvidos como nos países menos desenvolvidos. Os organismos internacionais, em especial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passaram a prestar assessoria aos países latinos na produção de conhecimento e implementação de políticas públicas para a organização da sociedade. Em especial, valorizou-se o papel das ciências sociais no direcionamento do planejamento econômico e desenvolvimento social dos países latino-americanos. A educação, nos anos 50 do século XX, passou a ser pensada como fator determinante para a democracia e desenvolvimento do país, a partir de uma “modernização planejada” (XAVIER, 1999). Dessa forma, “a mobilização no interior

---

<sup>52</sup> O DASP foi criado durante o período do Estado Novo, em 1938, com caráter marcadamente tecnocrático. O DASP, bem como os *daspinhos* (correlatos estaduais) “adotaram métodos modernos, técnicos, aplicando a ciência da administração norte-americana para conseguir padrões de racionalidade, eficiência e economia” (HILSDORF, 2003, p. 99).

do campo intelectual foi marcada pelo empenho em criar instituições e abrir mercado próprio para o assessoramento na condução das políticas públicas, tendo como princípio norteador o planejamento racional e científico” (XAVIER, 1999, p.82).

Foi neste contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, que Moreira iniciou sua atuação em órgãos e centros de pesquisa da educação nacional. Ao tornar-se técnico em educação concursado, Moreira participou de um momento em que se iniciava o processo de institucionalização das ciências sociais, na mesma medida em que se intensificava o processo de profissionalização e racionalização da esfera educacional. Assim, já em 1950, trabalhando como Chefe de Seção da Documentação e Intercâmbio do INEP, Moreira colaborou com a publicação do livro **Organização do Ensino Primário e Normal – Estado de Santa Catarina**. Ainda em 1942, Lourenço Filho já havia publicado, também pelo INEP, um estudo sobre a organização do ensino em Santa Catarina. Na publicação, produzida com a ajuda de Moreira, fez-se uma descrição da organização do ensino catarinense, explicitando as seguintes temáticas: administração da educação (trata da organização do Departamento de Educação, das competências dos órgãos, das despesas com administração etc.); ensino normal (destacando, por exemplo, sua finalidade, tipos de estabelecimentos no estado, disciplinas ministradas e outros); carreira do professor primário; ensino primário; e inspeção do ensino primário e normal no Estado de Santa Catarina<sup>53</sup>.

Novamente, como explicitado em seu livro publicado em 1945, **Os sistemas Ideais de Educação**, Moreira preocupava-se com a organização dos sistemas de ensino. Contudo, se no seu primeiro livro foram tecidas considerações mais teóricas e reflexivas sobre o que achava necessário para construir sistemas mais adequados de educação, na obra do INEP Moreira forneceu detalhes e algumas reflexões, ainda que iniciais, acerca de um sistema de ensino real, o catarinense. A partir desses trabalhos, Moreira foi aprofundando e se especializando numa área da educação em que, baseado nos conhecimentos advindos das Ciências Sociais, analisava e indicava os procedimentos para a organização da educação nacional. Este livro surgiu em um momento de “busca pelo caráter regional ou local de

---

<sup>53</sup> Além disso, Moreira ministrou cursos dentro do INEP. Em 1949 lecionou a cadeira de Fundamentos Psicológicos da Educação, do curso de Medidas Educacionais. Em 1950 ministrou a cadeira de Administração Escolar, do curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária. Em 1951, ministrou a cadeira de Fundamentos de Administração Geral também para o curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária.



determinados problemas, os quais deveriam ser contrastados com a dimensão nacional dos mesmos” (FREITAS, 2002, p.59). A natureza dos primeiros estudos de Moreira também já apontava para uma preocupação em diagnosticar e prescrever mudanças nos sistemas de ensino analisados. Posteriormente, Moreira privilegiará indicações que apontem para um melhor planejamento educacional, expressão central utilizada nesse momento de reorganização política e econômica<sup>54</sup>. Ao estudar e se dedicar a esta temática, gradualmente, Moreira foi se credenciando não só para pensar o sistema de ensino nacional, mas também o de outros países, em especial, os integrantes da América Latina, elemento este importante para se pensar e entender como Moreira articulou os conhecimentos advindos das ciências na solução de problemas práticos. Para ele, das Ciências Sociais provinha a racionalidade necessária para que a educação pudesse resolver os problemas práticos do ensino.

Em 1952, convidado por Anísio Teixeira, que assumia a direção do INEP, Moreira passou a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Nessa oportunidade, Moreira produziu a monografia intitulada **A Educação em Santa Catarina**, publicada em 1954, e que inaugurou, segundo a *Apresentação* desta obra escrita por Anísio Teixeira (1954), “uma série de estudos expositivos e interpretativos de organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros”<sup>55</sup>. O CILEME, assim, ao lado da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) serviu de base para a criação, em 1956, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que “se encaixava na perspectiva desenvolvimentista na medida em que se constitui como um centro de pesquisa e de assessoria técnica para assuntos educacionais, visando promover a racionalização dos serviços ligados ao sistema oficial de ensino e tendo no planejamento o princípio básico para nortear a proposição e acompanhamento de projetos educacionais” (XAVIER, 1999, p.83).

---

<sup>54</sup> Procuraremos ficar atentos ao momento em que Moreira passou a utilizar o conceito de planejamento, principalmente a partir dos anos 1950. Nesse sentido, entendemos que “a linguagem que um autor emprega já está em uso. Foi utilizada e está sendo utilizada para enunciar intenções outras que não as suas. Sob esse aspecto, um autor é tanto o expropriador, tomando a linguagem de outros e usando-a para seus próprios fins, quanto o inovador que atua sobre a linguagem de maneira a induzir momentâneas ou duradouras mudanças na forma como ela é utilizada. Mas o mesmo que ele fez com outros autores e suas linguagens pode ser feito com ele e sua linguagem” (POCOCK, 2003, p.29).

<sup>55</sup> No ano de 1954, Moreira recebeu carta da Associação Rio-grandense de professores agradecendo pela participação na Semana de Estudos realizada na cidade de Pelotas/RS.

Moreira passou a participar de um projeto que, a partir da fundamentação científica nas ciências sociais, refletiu sobre a educação e a organização dos sistemas de ensino, bem como pretendeu colaborar no direcionamento de políticas de Estado para essa área, subsidiando o encaminhamento dado por este à educação nacional<sup>56</sup>. Baseado, principalmente, em princípios de pesquisa fornecidos pela Escola de Chicago, que privilegiava os Estudos de Comunidade e, portanto, entendendo como a educação acontecia localmente, Moreira produziu, além do livro acerca do ensino em Santa Catarina, estudos sobre o ensino no Rio Grande do Sul e em Pernambuco.

Esteve presente no trabalho desenvolvido por duas divisões do CBPE. Na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), coordenada por Jayme Abreu, Moreira produziu o livro **Teoria e Prática da Escola Elementar**, publicado em 1960, que era o quarto volume da coleção Livro-fonte, que subsidiava o trabalho dos professores, oferecendo informações acerca de educação e da escola. Essa mesma divisão destacou-se por realizar cursos diversos “para formação de quadros para atuarem na gestão escolar, ou mais diretamente voltada para a formação de pesquisadores e estudiosos dos problemas educacionais” (XAVIER, 1999, p.129). A partir de 1958, o DEPE passou a oferecer cursos de formação de especialistas em educação, em parceria com a UNESCO. Para Xavier (1999, p.134), essa preocupação com a especialização do magistério respondia à necessidade de racionalização requerida pela sociedade naquele momento, acreditando-se que o aumento de lideranças tecnicamente preparadas “constituiria a base sobre a qual o sistema escolar e a vida educacional dos países da América Latina se ajustariam às necessidades de desenvolvimento cultural e econômico”. O projeto elaborado pela professora coordenadora Lucy Paula Ramos Monteiro Almeida versava que esse curso de especialização se organizaria em dois grupos de atividades ou matérias: o 1º grupo trataria dos fundamentos científicos, história e filosóficos da educação no Brasil; e o 2º grupo se dedicaria a estudos especiais teóricos e práticos, sobre os setores diversos em que trabalham os técnicos da educação. Com base no material encontrado, Moreira foi incumbido de ministrar, em 1958, a cadeira de Política

---

<sup>56</sup> Em 1956 Moreira participou da XII Conferência Nacional de Educação e apresentou o trabalho desenvolvido pelo CBPE, intitulado “Os problemas do ensino primário no Brasil”. Já em 1957 apresentou Conferência no Serviço Social do Comércio (SESC) intitulada “Educação e SESC”, no qual atesta o papel de complementaridade da assistência social na função educadora desempenhada pela escola.

Educacional, que integrava o primeiro grupo de estudos. Todavia, não temos informações se Moreira realmente chegou a ministrar a disciplina, já que nesse mesmo ano foi afastado do grupo do CBPE. De qualquer forma, analisemos o programa da disciplina elaborado, no qual elegia doze unidades a serem exploradas, que são<sup>57</sup>:

- 1ª unidade: Educação: Conceito. Formas e processos educacionais.
- 2ª unidade: As principais fases do desenvolvimento das ideias educacionais.
- 3ª unidade: As principais fases da evolução das instituições educacionais no mundo ocidental.
- 4ª unidade: O pensamento e as instituições educacionais no mundo contemporâneo.
- 5ª unidade: A educação brasileira e suas condições sociais e políticas nos 4 primeiros séculos de nossa vida.
- 6ª unidade: A educação brasileira e suas condições na 1ª fase de nossa vida republicana.
- 7ª unidade: A ideologia educacional e as tentativas de reforma do ensino no período 1925-1935.
- 8ª unidade: Os grandes problemas educacionais do Brasil contemporâneo e a política educacional que se delineia: O Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 9ª unidade: A situação educacional no Brasil em face da cooperação de Organismos internacionais: a contribuição do Ponto IV e da UNESCO.
- 10ª unidade: A situação educacional dos povos hispano-americanos.
- 11ª unidade: Tentativas de formulação de uma política latino-americana de educação: a União Pan-Americana e a OEA – suas reuniões e congressos educacionais – instituições realizadas e planejadas.
- 12ª unidade: Condições técnico-científicas de formação de uma política educacional.

Destacamos a preocupação em fornecer elementos acerca da educação e dos sistemas de ensino brasileiros, abordando, entre outros aspectos, as reformas de ensino, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os problemas da educação nacional. Esses aspectos privilegiados tinham relação direta com os temas de estudo privilegiados por Moreira, em especial, com relação à temática dos sistemas de ensino. Mas Moreira não se limitou somente a abordar a educação no Brasil. Levando-se em conta que o CBPE era apoiado por organismos internacionais que forneciam elementos para formulação de políticas para a América Latina, destacamos que no programa de Moreira, além de unidades específicas tratando da contribuição do Ponto IV<sup>58</sup>, da UNESCO, da União Panamericana e da

<sup>57</sup> Foi também encontrada a súmula elaborada por Moreira acerca da primeira unidade, material que traz importantes elementos para se compreender os conceitos de educação explorados por Moreira.

<sup>58</sup> Segundo Xavier (1999, p.129), “O Ponto IV foi um Programa de Cooperação Técnica Internacional proposto, em 1949, pelo Presidente dos EUA, Harry Truman, aos países da América Latina.

Organização dos Estados Americanos (OEA), há uma indicação por se privilegiar o estudo da situação educacional em outros países latino-americanos. Esses dados nos ajudam a entender que Moreira partilhava, conhecia e colaborava com os projetos dos organismos internacionais, com relação aos encaminhamentos que deveriam ser dados à educação, não só no Brasil, como em outros países da América Latina. Consideremos que Moreira, vinculando-se ao grupo do CBPE parecia também estar preocupado com os encaminhamentos dados à educação pelos organismos internacionais, articulando um projeto de educação não somente pensado para o Brasil, mas também para os demais países latino-americanos. Esse dado demonstra como Moreira vai construindo uma trajetória que o projetava também para além do Brasil, trabalhando no período final de sua vida, principalmente, em projetos educacionais de países latino-americanos. A vinculação de Moreira a projetos que pensavam a educação, agora não só para o Brasil, é a expressão de um período de forte influência de organismos estrangeiros nos encaminhamentos de questões nacionais. Embora se considere que Moreira continue a pensar e a se preocupar com as questões da educação brasileira, o tratamento já não é o mesmo ocorrido nos anos anteriores. As suas produções teóricas demonstram a preocupação em entender a educação vinculada às questões econômicas, elegendo como temáticas privilegiadas o significado do desenvolvimento, do subdesenvolvimento, do planejamento entre outros. Neste sentido, percebemos, novamente, além da preocupação de Moreira em estar participando destas discussões acerca dos encaminhamentos dados à educação, destacando os aspectos especializados de sua função como técnico da educação, trabalhando em órgãos de instância governamental, seu entendimento de que a educação poderia ser fator fundamental para as mudanças planejadas (VIEIRA, 2007a, 2007b). No seu entendimento, assim, as discussões acerca de como a educação poderia contribuir para o desenvolvimento do Brasil, são perpassadas pelas discussões em torno das próprias condições sócio-econômicas do país, temáticas essas que passam a se tornar recorrentes no pensamento de Moreira a partir deste momento.

---

Consubstanciando o quarto ponto do discurso, do presidente norte-americano, o programa propunha acordos de cooperação técnica e o intercâmbio de serviços técnicos especiais, abrangendo as áreas de economia, administração pública, saúde, educação, alimentação etc. Na área da educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que, por sua vez, viessem a formar profissionais para a indústria”.

Moreira também atuou na Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), dirigida por Darcy Ribeiro. Nesta Divisão, Moreira exercia o cargo de diretor do Setor de Planejamento e participava como coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a partir de 1957, no Governo de Juscelino Kubitschek. Publicou em 1960, o livro **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, a partir de curso por ele ministrado na Universidade de Chicago, em 1959, e que foi posteriormente traduzido para o inglês. Este livro, segundo Freitas (2002, p.67),

pode ser considerado uma plataforma da qual se depreendem os significados da aproximação entre educação e pesquisa social ensejadas pelos CBPE e CRPE. O livro executa o plano-base dos Centros segundo o qual, pelo auxílio das ciências-fonte, problemas específicos da sociedade brasileira foram trazidos à luz para que a intervenção da educação naquele quadro social se desse sob a forma de ciência.

Além dos livros, Moreira também publicou nesse período artigos na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (INEP) e na revista **Educação e Ciências Sociais**, do próprio CBPE.

Contudo, os educadores e cientistas sociais vinculados ao CBPE, embora com metas e objetivos que os agregavam em torno da questão da educação, apresentavam vinculações teóricas e políticas distintas. Como já salientado anteriormente, as principais figuras a que Moreira estava vinculado quando ainda atuava em Santa Catarina eram Fernando de Azevedo e Roger Bastide. Em especial, os principais matizes teóricos utilizadas por ele nas suas análises apontam para uma maior influência da sociologia durkheiminiana, bem como da própria tradição francesa nas ciências humanas. Contudo, ao se vincular ao grupo de Anísio e ao projeto do CBPE, Moreira foi gradualmente assimilando perspectivas sociológicas norte-americanas, que traziam em seu bojo novos enfoques metodológicos de estudo, em especial, os *surveys* e os Estudos de Comunidade. Entendemos, assim, que a utilização de métodos de pesquisa americanos se inseria no próprio momento vivido pelas Ciências Sociais no Brasil, com a forte influência norte-americana e de organismos internacionais nos encaminhamentos de questões nacionais. Segundo atesta sua esposa Celmira, Moreira era amigo de Anísio Teixeira, contudo, ela indica que Moreira tinha muita dificuldade de produzir e publicar no Brasil, principalmente durante o período em que trabalhou no CBPE. Anísio parecia ter facilidades para publicar, contudo “não dava abertura (...).

Trabalhos que ele fazia, querendo mostrar os problemas que ele encontrava lá fora, eram entregues prontos, digamos, por exemplo, no CBPE. Dali a um tempo, ninguém mais se lembrava”. Para tanto, neste trabalho, a análise de aspectos sobre a trajetória de Moreira colabora para o entendimento de questões acerca do período em que ele atuou e pensou no campo educacional, perseguindo esta trajetória, não como um processo linear, mas, como delineada a partir de tensões e contradições que a configuram de uma determinada maneira. Assim,

as sanções positivas ou negativas, sucessos ou fracassos, encorajamentos ou advertências, consagração ou exclusão, através dos quais se anuncia a cada escritor (etc.) – e ao conjunto de seus concorrentes – a verdade objetiva da posição que ele ocupa e de sua evolução provável, são sem dúvida uma das mediações através das quais se impõe a redefinição incessante do ‘projeto criador’, fracasso encorajando à reconversão ou à retirada para fora do campo, ao passo que a consagração reforça e libera as ambições iniciais (BOURDIEU, 1996b, p.293).

Diante de tais questões, em 1958, o Ministro Clóvis Salgado demitiu Anísio Teixeira do INEP e convidou João Roberto Moreira para ocupar o cargo de diretor da instituição. Ele não assumiu, pois o grupo vinculado a Anísio Teixeira fez pressão e este foi reconduzido ao cargo. Com esse fato, Moreira afastou-se do grupo de intelectuais do CBPE, aceitando cada vez mais convites para trabalhar no exterior, continuando a receber, contudo, outras propostas para trabalhar em órgãos do governo no Brasil.

Segundo Paixão (1999), em maio de 1961, Moreira foi convidado para dirigir o Departamento Nacional de Educação do MEC, contudo, em carta enviada por Moreira ao Ministro da Educação e Cultura, Antonio de Oliveira Britto, ele pediu sua exoneração do cargo de Diretor Geral do INEP, meses depois.

Nesse mesmo período, de acordo com os documentos encontrados, Moreira ministrou aulas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), lecionando a cadeira de Sociologia, no curso de Bacharelado da Escola de Sociologia e Política. Em 1965 voltou a trabalhar na PUC/RJ, ministrando a cadeira de Sociologia da Educação para o mesmo curso. Também ministrou aulas de Estrutura e planejamento do ensino brasileiro, para o curso de Mestrado em Educação, na PUC/RJ, no mesmo período. Nessa mesma instituição Moreira se graduou em dois cursos, ainda na década de 1950: o primeiro foi o de Filosofia, em 1951 e o segundo o de Pedagogia, em 1954, ano em que coordenava o CILEME e

que publicou a obra **A Educação em Santa Catarina**. Ressaltando o caráter autodidata de Moreira, em entrevista, sua esposa ressaltou que “quando ele veio fazer o curso nas Faculdades Católicas (na São Clemente), ele veio porque precisava de um curso superior que ainda não tinha. Ele veio fazer o curso aqui e o livro editado era o dele, o de pedagogia. Isso em quarenta e pouco. Os alunos de lá vinham com ele para completar a aula em casa” – trata-se da obra **Os Sistemas Ideais de Educação**, publicada em 1945.

Questão interessante a se pensar ainda e que já mencionada no primeiro capítulo, foi a relação que Moreira estabeleceu com a Igreja Católica, desde o seu curso secundário. Mesmo um intelectual comprometido com a questão do ensino público oferecido pelo Estado e preocupado com as bases científicas da educação, Moreira demonstrou circular e dialogar com as instâncias religiosas. Encontramos alguns planos redigidos para as aulas ministradas por ele na PUC/RJ. Nesses documentos não há referência ou qualquer defesa mais clara dos ideais católicos para a organização da educação. Todavia, há a preocupação de Moreira em integrar pensadores católicos, como Tristão de Athayde, às análises realizadas. Porém, a observação dos poucos indícios encontrados é insuficiente para expressar uma idéia mais precisa acerca da relação estabelecida por Moreira com os católicos.

Já em 1965, depois da prisão de seu filho mais velho pelo regime militar, Moreira foi novamente convidado para assumir cargo no governo federal, agora como coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), do CBPE. Segundo carta-convite enviada por Carlos Pasquale, diretor do INEP, Moreira deveria apresentar plano de trabalho e de reorganização do mesmo departamento. Foi encontrado o plano de trabalho, em que uma parte dele estava datilografada e a outra manuscrita. O texto, dividido em oito pontos, destacava que Moreira havia sido fundador do CBPE e trabalhado ao lado de Anísio Teixeira, a quem “me ligam os mais profundos laços de admiração, respeito e amizade”. Na época, ele havia procurado dar à Divisão, da qual fazia parte, um caráter mais aplicado das pesquisas “tendo em vista os grandes problemas nacionais de educação e o planejamento de sua solução”. Indicava também que queria como secretária, sua esposa, Celmira, que poderia ser contratada sem os direitos de funcionário público. Moreira preferia que a edição da revista **Educação e Ciências Sociais** ficasse sob sua responsabilidade, bem como a edição e compra de obras de assuntos

sociológicos e antropológicos. Em especial, no item quatro, ele indicava os primeiros programas que a Divisão deveria estudar, planejar e propor:

- a) Levantamento de dados existentes sobre a composição da “mão de obra” brasileira, a partir de 1950, com vistas a determinar os recursos humanos de produção; sua análise teria o objetivo de uma primeira avaliação do sistema educacional brasileiro em função da sua capacidade de preparar os recursos humanos que são exigidos pela produção econômica; o projeto pode, e é bom que o seja, limitar-se inicialmente a uma área determinada, Estado de Guanabara e do Rio de Janeiro, podendo, depois, ser estendido aos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, onde há Centros Regionais de Pesquisa Educacional; o primeiro projeto seria “piloto”, isto é, de exploração de dados possíveis e de métodos; os outros seriam de aplicação e revisão ao mesmo tempo;
- b) Estudos analíticos (*job analysis*) dos grandes grupos profissionais – já então uma consequência imediata do primeiro projeto – com o objetivo de determinar os fatores educacionais de cada grupo, e, assim, chegar a recomendações sobre o conteúdo dos currículos de nível primário e médio no que diz respeito à orientação vocacional e à preparação para o trabalho;
- c) Estudo da situação econômica e social do magistério primário e médio, mediante amostragem por quotas de setores e níveis, tendo em vista determinar as principais causas não escolares da deficiência quantitativa de pessoal docente no país, bem como determinar os possíveis estímulos à escolha da carreira pelos jovens que concluem os estudos secundários, e chegar, assim, à reformulação econômica-social do sistema de formação de professores;
- d) Estudo de custos da educação em nível primário e médio, tendo em vista custos operacionais, custos marginais e custos parasitários, mediante o estudo de unidades educacionais conforme a um critério de amostragem por setores proporcionalmente relacionados aos custos gerais com o ensino primário e com o ensino médio, e ao número dos que concluem os cursos, com o objetivo de determinar o custo real e o custo possível de um aluno-curso, isto é, dos que concluem o curso primário e do curso médio; tal estudo fornecerá bases para a formação de uma nova política de gastos com a educação, principalmente agora que o Ministério do Planejamento procura introduzir no país as técnicas de orçamento.
- e) Estudo de um programa nacional de educação de adultos (educação popular), tendo-se em vista o desenvolvimento econômico e o aperfeiçoamento progressivo da democracia pluralista e representativa conforme ao que estabelece a Constituição da República; para esse fim se fará um estudo comparativo dos sistemas de educação de adultos nos países desenvolvidos ocidentais, tendo em vista seu condicionamento social, econômico e político; seguir-se-á o estudo de presença ou ausência de tais condições no Brasil e de outras condições que sejam peculiares do país, para chegar-se a sua formulação geral de princípios e normas da educação de adultos no país. O estudo da segunda parte se fará também por um critério de amostragem a ser determinada, mas tendo em vista as principais regiões econômicas e culturais do Brasil;
- f) Estudo bibliográfico, que pode ser feito pelo serviço de documentação do CBPE, tendo em vista os projetos individuais e os recomendados da Diretoria de Estudos e Pesquisas Sociais; tal estudo é importante porque temos informações do que várias instituições brasileiras e estrangeiras já ensaiaram pesquisas nos campos mencionados, aqui, no Brasil, de modo que nesses ensaios encontraríamos subsídio valioso para nossos projetos;
- g) Estudos comparativos dos problemas de articulação de níveis de ensino e de repercussão na organização de sistemas escolares, tendo em vista países desenvolvidos e subdesenvolvidos, para concluir com sugestões



para o caso brasileiro, à luz da LDB. Este estudo ficará a cargo do Coordenador da Divisão, outros gastos que os de impressão da monografia resultante.

Além disso, o documento trazia informações referentes ao orçamento para a viabilização dos projetos, que deveria ser de vinte milhões de cruzeiros, e dos prazos para cumprimento dos projetos, devendo ser a revista **Educação e Ciências Sociais** o principal meio de publicação dos resultados de estudos e pesquisas.

Podemos, a partir desse documento, fazer algumas ponderações com relação às posturas de Moreira: demarcação de sua colaboração no projeto inicial de criação do CBPE; a manutenção da fidelidade ao propósito inicial de criação do centro, principalmente, quanto menciona a utilização da ciência aplicada na resolução dos problemas educacionais brasileiros, apesar de sua desvinculação do grupo do CBPE, em 1958; preocupação em demonstrar a relação amistosa com Anísio Teixeira, idealizador do projeto inicial do CBPE; defesa da continuidade de publicação da revista **Educação e Ciências Sociais**, ficando esta sob sua responsabilidade direta; definição e caracterização dos projetos a partir do conhecimento da realidade sócio-econômica brasileira para então pensar a educação nacional, no qual as exigências do sistema produtivo tornam-se base para a reformulação do sistema educacional brasileiro; estudo acerca do perfil dos alunos que freqüentam a escola, bem como dos professores e de suas condições de trabalho; preocupação em definir os gastos com alunos do ensino primário e secundário, observando-se, novamente, as questões da educação relacionadas às questões econômicas; criação de um programa nacional de educação de adultos atrelado às questões da necessidade do *desenvolvimento econômico* e “aperfeiçoamento progressivo da democracia pluralista e representativa”; utilização de estudos comparativos dos sistemas de educação de outros países para analisar o brasileiro, no qual se evidencia essa relação a partir do entendimento subdesenvolvido X desenvolvido; e a preocupação com a agilidade no processo de execução, análise e proposição de soluções a partir dos projetos realizados.

Em síntese, Moreira parece demonstrar intenção de continuar colaborando com um projeto idealizado anteriormente, incorporando, contudo, proposições e preocupações que são consideradas por ele de relevância primordial para pensar a educação brasileira. Destacamos, em especial, o forte viés de natureza econômica que perpassa as propostas pensadas para a educação. Consideramos, também,

que Moreira, em diversos momentos, procura demarcar sua posição e contribuição no interior do campo educacional, o que parece gerar conflitos e rivalidades entre seus pares. Em especial, sua relação profissional e pessoal com Anísio Teixeira parece ser conturbada, embora percebamos no discurso de Moreira a tentativa de mostrar caráter amistoso entre os dois. Ponderamos assim, que “não é suficiente dizer que a história do campo é a história da luta pelo monopólio da imposição das categorias de percepção e de apreciação legítimas; é a própria luta que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza”. (BOURDIEU, 1996b, p.181).

A Educação Comparada também vinha sendo temática privilegiada por Moreira naquele momento, chegando a montar, anos mais tarde, na Universidade de Porto Rico, o *Centro de Educación Internacional y Comparada*. Outra preocupação de Moreira que se encontra retratada neste plano é com relação à articulação dos níveis de ensino. Nesse mesmo ano, em 1965, atuando pela União Panamericana, da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, Moreira publicou um documento no qual trata justamente sobre essa temática, intitulado “La articulación de la enseñanza media con la primaria y superior”. Mesmo no ano anterior, em 1964, Moreira já havia publicado no **Boletim do IPES** o texto “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil”, no qual também destaca como um dos aspectos centrais para o governo brasileiro a resolução do problema da continuidade entre as séries.

Moreira, contudo, não assumiu o cargo no CBPE. Os motivos que o levaram a não aceitar o convite para trabalhar no Brasil parecem ter tido relação direta com a situação política ainda adversa no país. Segundo Paixão (1999, p.274) “não lhe permitiam desempenhar atividades não docentes e nem fora do MEC. Queixava-se de que não encontrava condições favoráveis de trabalho e de que fora impedido de assumir um cargo no Ministério do Planejamento sob a justificativa de que era imprescindível ao INEP”. Segundo o próprio Moreira, em carta enviada a José Blat Gimeno, em espanhol, em 30 de abril de 1965,

depois de quase três meses no Brasil, vejo que não têm confiança política em minha pessoa, provavelmente por causa de minha defesa intransigente dos direitos do homem. Tanto em minhas conferências, como em minhas aulas e artigos, tenho feito a mencionada defesa. Por outro lado, parece que não desejam afastar-me e me negam permissão para o exercício de atividades não docentes e fora do Ministério da Educação. Nomearam-me para uma posição de coordenador de investigação econômica e social aplicadas à educação, mas até agora não aprovaram o plano que ofereci há uns 45 dias. Fico no Ministério todo o tempo do meu horário a ler, estudar e escrever artigos. O que me ajuda um pouco são minhas aulas na Universidade, meus artigos e conferências. (tradução nossa)

Acerca do trecho acima citado, podemos considerar que o documento mencionado por Moreira tratava-se do “Statement to the Office of Human Resources of the USAID-Brazil”, enviado em dezoito de março de 1965. Nele, Moreira, depois da conversa com o Sr. Caldwell, diretor do Escritório de Recursos Humanos do USAID-Brasil, sintetizava sobre o que ele poderia colaborar como perito brasileiro no trabalho desenvolvido pelo escritório. As relações entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) tiveram início da década de 1960, e visavam, ao estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, à modernização do sistema educacional brasileiro (SANTOS e AZEVEDO, s.d.). Essa relação marcou o período em que a Teoria do Capital Humano se propagou mais fortemente no Brasil. De maneira geral, essa teoria pressupõe que o processo de educação escolar seja considerado como investimento que gera maior produtividade e, consequentemente, melhores condições de vida para os trabalhadores (HILSDORF, 2003). Assim, na década de 1960, muitos organismos internacionais, principalmente as agências financiadoras norte-americanas, difundiram essa teoria, defendendo a idéia de que “a conquista de graus escolares mais elevados proporcionava ascensão social. Isso lhes permitiu oferecer programas de ajuda para o Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países” (HILSDORF, 2003, p.124). No Brasil, entre 1964 e 1968, foram assinados doze acordos MEC-USAID, visando o diagnóstico e a solução de problemas da educação brasileira, no interior da perspectiva da Teoria do Capital Humano. Moreira, neste sentido, coadunou com essas perspectivas teóricas, trabalhando para agências norte-americanas e organismos internacionais

Em 1965, Moreira, assim resumia os principais pontos do trabalho a ser desenvolvido por ele, a serviço da USAID:

1. Eu acredito que minha principal função poderia ser oficial sênior de ligação com as autoridades brasileiras, principalmente com os Ministros do Planejamento e da Educação. Todavia, em minha opinião é também importante a relação do Escritório com os Ministros do Trabalho, da Saúde, da Indústria e Comércio, da Agricultura, e com uma série de organizações como Capes, Senai, Senac, Sudene, Spvea etc.;
2. Como oficial sênior de ligação terei que estar muito bem familiarizado com os estudos e projetos do Escritório de Recursos Humanos, como também com os projetos brasileiros concernentes aos mesmos problemas. Eu acredito que posso tratar de alguns assuntos com maior e melhor facilidade que outros. Como eu sei do processo de trabalhar da equipe americana, não será difícil manter-me suficientemente informado dos projetos que estão mais próximos do meu campo de especialização: economia e sociologia da educação;
3. Eu tenho também que fazer com que esteja muito bem informado dos projetos que estão em algum grau relacionados com os recursos humanos, de maneira a permitir que a equipe de funcionários do Escritório estude-os;
4. Suponho ser minha obrigação também fornecer à equipe de funcionários do Escritório minha visão sobre as possíveis reações das autoridades brasileiras às proposições e projetos, como também evitar mal-entendidos. Para isso é importante também que a equipe de funcionários do Escritório seja muito bem informada acerca legislação social brasileira;
5. Como professor de educação e como um homem familiarizado tanto com o modo de vida americano e brasileiro, eu acredito que eu possa facilitar as negociações entre o Escritório e as agências brasileiras;
6. Como um educador que também trabalhou em todos os níveis de educação no Brasil, e que tem estudado tanto quanto possível os problemas brasileiros como campo. Eu penso que posso ajudar no planejamento de muitos projetos do Escritório;
7. Eu devo confessar que minha tranquilidade quando emprego esses pontos é servir meu país com a ajuda da USAID a oferecer ao Brasil os melhores projetos e planejamentos para o desenvolvimento dos recursos humanos brasileiros. Eu realmente acredito que isso é trabalhar para democracia e para as boas relações entre as duas nações democráticas. (tradução nossa).

Neste documento, novamente, podemos destacar questões candentes encaminhadas por Moreira no campo da educação: relação que pretendia estabelecer entre as autoridades da educação, do planejamento, da saúde etc., demonstrando a articulação que entendia existir entre a educação e outros setores sociais; evidência da articulação que fazia entre a economia e sociologia, ao tratar da educação; preocupação em fazer a mediação entre a equipe estrangeira e as autoridades brasileiras, antevendo possíveis reações adversas; demonstração de que conhecia o modo de vida americano, muito por conta de sua experiência como professor convidado, em algumas universidades norte-americanas; nas suas palavras, como professor da educação e como educador, ele se considerava um conhecedor e estudioso das principais temáticas da educação nacional, podendo ajudar no planejamento de muitos projetos do Escritório; e a preocupação em deixar claro que seu propósito principal era servir ao Brasil e à democracia, apesar da

ajuda de uma organização internacional. Nesse último aspecto, destacamos um entendimento de democracia que aponta para o modelo capitalista ocidental, de estabelecimento de comércio internacional e de ajuste das políticas nacionais aos interesses internacionais. Contribuir para o estabelecimento da democracia no Brasil era, para Moreira, encaminhar e difundir o modelo norte-americano.

Contudo, como já salientado, Moreira não conseguiu assumir o cargo. Em carta enviada a Rodd Cordweel, diretor do Escritório de Recursos Humanos da USAID, em vinte e quatro de junho de 1965, Moreira, oficialmente, declinava do convite. Moreira dizia estar “muito lisonjeado com seu interesse em mim, mas agora eu acredito que é mais que minhas pretensões trabalhar para o Escritório de Recursos Humanos da USAID. Essa é minha decisão definitiva. Eu continuo a amar as pessoas dos Estados Unidos e a cultura americana. Eu também continuo a acreditar na democracia e na liberdade humana fundamental” (tradução nossa).

Com este episódio, verifica-se que o posicionamento político de Moreira condicionou, diretamente, seu afastamento de funções técnicas no campo da educação, em especial, por conta da prisão de seu filho Erasmo. Seu discurso procurava evidenciar e defender os preceitos democráticos e de liberdade, contudo, em muitos momentos, isto significava questionar o regime militar recém-instalado e, portanto, inviabilizar sua atuação junto a projetos do governo. Salientamos, assim, que a postura de Moreira mostrou-se muitas vezes ambígua, oscilando entre momentos de aprovação e de refutação dos encaminhamentos do regime político instalado no Brasil. Esta postura oscilante parecem-nos estratégias criadas por ele para tentar manter seu espaço de circulação e de atuação no campo educacional brasileiro. O que podemos afirmar com maior precisão, contudo, é que estas posturas foram diretamente condicionadas pela forma como seu discurso ecoou politicamente, sendo que a ação de posicionar-se ou não abertamente gerava consequências que colaboraram para a configuração de sua atuação como intelectual da educação.

Diante dos condicionantes acima citados, Moreira acabou pedindo, então, licença de seis meses ao MEC para trabalhar em um novo projeto. Um grupo de universidades norte-americanas, coordenadas e sob responsabilidade da Fundação Ford, objetivava estudar a situação do ensino médio no Brasil e suas necessidades. Moreira, então, foi convidado para coordenar as pesquisas básicas e ajudar na redação final dos estudos e das conclusões. Segundo carta enviada a José Blat

Jimeno, em trinta de abril de 1965, Moreira informava que não havia aceitado o cargo que ocuparia no Brasil e que assinara contrato com a Fundação Ford<sup>59</sup> por dois meses, terminando o contrato em trinta de junho de 1965. Ele salientava que, terminado esse contrato, a USAID havia lhe oferecido um novo contrato por dois anos, com início em primeiro de julho de 1965. Contudo, Moreira pedia que, caso a UNESCO se interessasse ainda pelo seu trabalho, teria que saber antes de julho para que pudesse recusar o contrato com a USAID. De acordo com suas próprias palavras, Moreira demonstrou “preferência por uma posição em Paris, mas aceitaria também missões, cuja sede não esteja acima de 1.500 metros de altitude” (tradução nossa). Essa exigência quanto à limitação da altitude estaria relacionada, segundo entrevista de sua mulher, aos problemas cardíacos que ele estava enfrentando. Moreira, de fato, acabou indo trabalhar em missões da UNESCO fora do país.

Recebeu ainda um convite para trabalhar novamente no Brasil. Atuando na Universidade de Porto Rico, Moreira recebeu carta-convite de Felipe Tiago Gomes, integrante da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, de três de abril de 1967:

Pedi o Ministro Tarso Dutra ao Senador Paulo Sorasate que lhe comunicasse a sua escolha para dirigir uma grande campanha de Erradicação do Analfabetismo. O Marechal Costa e Silva colocou como ponto prioritário de seu Governo a extinção do analfabetismo e o Ministério da Educação lembrou-se do amigo para tamanha tarefa que só um homem de valor incontestado poderia levar avante com êxito. Prepare-se para regressar ao Brasil. As passagens serão remetidas. Diga quando poderá voltar<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> A Fundação Ford, agência financiadora norte-americana, entendia que o desenvolvimento “baseava-se numa equação convencional, que envolvia crescimento econômico, avanço tecnológico e competência gerencial, consequentemente vendo as Ciências Sociais quase exclusivamente segundo uma ótica instrumental, buscando uma ligação automática entre os seus resultados e a imediata formulação de políticas governamentais; apesar disso, as Ciências Sociais não econômicas (Ciência Política, Antropologia e, em menor grau, Sociologia) tornaram-se as linhas prioritárias de apoio” (MICELI, 1993, p.43). Para tanto, na década de 1960, “as Ciências Sociais foram, portanto, se convertendo em instrumentos de uma “engenharia social” do desenvolvimento, nos termos de uma definição tripartite: crescimento econômico, fortalecimento das instituições democráticas e a reforma social” (MICELI, 1993, p.43).

<sup>60</sup> Nessa mesma carta, Gomes fez uma observação manuscrita, pedindo a Moreira que “escreva imprimindo se é necessário algum ato do Governo para quê o amigo possa deixar seus compromissos na Universidade. Estamos radiantes de alegria com a sua volta. O novo governo está se popularizando e vários são os projetos de ajuda ao povo”.

Moreira já havia trabalhado, em 1957, na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Foi encontrado um manuscrito de um artigo de Decreto, do ano de 1967, aparentemente redigido por Moreira e que tratava do Serviço Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instituindo-o em caráter extraordinário e por tempo determinado. Esse artigo versava sobre os seguintes aspectos:

Art. 3º

Parágrafo único – O plano SENEa deverá obedecer às seguintes recomendações:

- a) preferência ao ensino primário de maiores de 7 e menores de 14 anos, ainda não atendidos pelos sistemas estaduais e municipais de ensino primário;
- b) ensino elementar e de orientação para o trabalho dos analfabetos de mais de 14 anos, sobretudo nas áreas urbanas e suburbanas do país;
- c) apoio educacional aos planos e projetos regionais e locais de desenvolvimento socioeconômico de áreas rurais, mediante escolarização primária, de emergência, dos adolescentes e adultos analfabetos;
- d) treinamento e capacitação, a curto prazo, de professores primários que não tenham adequada preparação pedagógica;
- e) desenvolvimento da supervisão e orientação técnicas de ensino primário;
- f) tratamento preferencial aos estados mais carentes de recursos financeiros e humanos;
- g) desenvolvimento de centros cívicos de comunidades urbanas e rurais, com o objetivo de desenvolver a consciência cívica, cristã e democrática das populações do interior;
- f) execução do plano mediante conveniências com os Estados e municípios;
- g) aceitação e estímulo da iniciativa privada e desinteressada, religiosa ou civil, no sentido de fazer da erradicação do analfabetismo obra comum de todos os brasileiros.

O técnico de educação, que encontrou condições desfavoráveis à sua permanência e atuação no Brasil em 1965, recebia agora convite, novamente, para atuar no cargo do governo, dirigindo campanha que abordava o maior problema da educação nacional: o analfabetismo. O que aconteceu para se ter criado novamente condições favoráveis para o retorno de Moreira ao Brasil e ao governo não está tão claro. Contudo, consideramos que certas relações estabelecidas por Moreira com determinados dirigentes da educação nacional tenham levado a essa indicação. Além disso, acreditamos que as atitudes de Moreira demonstrariam apoio ao governo militar, hipótese esta levantada, em grande medida, pelo teor da carta encontrada de dez de abril de 1967, enviada por Moreira ao Presidente da República do Brasil, Artur Costa e Silva, no qual elogiava um discurso pronunciado e algumas medidas do governo. Acreditamos, assim, que Moreira tenha aceitado de fato o

convite, entretanto, não conseguindo assumir o cargo por conta do seu falecimento, em maio de 1967.

As tensões e problemas enfrentados por Moreira ao trabalhar no Brasil foram inúmeros e mostram as divergências existentes quanto à própria constituição da área educacional no Brasil. O projeto do CBPE, do qual Moreira participou, talvez tenha sido privilegiado por lhe proporcionar uma dedicação, de fato, ao estudo da educação a partir das ciências sociais e de tentar subsidiar as políticas públicas brasileiras destinadas à educação. O projeto, porém, não o eximia de divergências ideológicas, teóricas e até mesmo políticas. Segundo sua mulher, Moreira tinha dificuldades de trabalhar e publicar no Brasil, pois os “trabalhos que ele fazia, querendo mostrar os problemas que [ele] encontrava lá fora eram entregues prontos, digamos, por exemplo, ao CBPE. Dali a um tempo, ninguém mais se lembrava. Então, [ele] foi aceitando todos os convites que vinham de fora”.

Embora afastado do CBPE, Moreira trabalhou para os principais organismos internacionais, justamente que apoiavam tal projeto. A tensão política por ele vivenciada foi fator determinante para suas escolhas profissionais neste período e sua investida na carreira internacional se deveu, em grande medida, às tensões políticas e profissionais que enfrentou no Brasil. No entanto, mesmo atuando fora do Brasil, percebemos seu interesse e sua vontade de voltar a trabalhar em projetos encaminhados pelo governo brasileiro. Entre momentos de aceitação e de refutação destes encaminhamentos políticos, Moreira procura manter seu vínculo com o governo brasileiro. Para exemplificar algumas das tensões e contradições presentes na sua trajetória, neste momento, um ano antes de sua morte, em 1966, Moreira foi agraciado com a “Medalha Mérito na Educação Cívica”, concedido pelo diretor da Divisão de Educação Extra Escolar e da Campanha de Assistência ao Estudante, pelos “relevantes e valiosos serviços prestados ao desenvolvimento da educação e da cultura, bem como à formação moral da infância, do adolescente e da Juventude” (Portaria nº. 11, de 11 de julho de 1966).



## 2.2 CBPE E A UNESCO: O PESQUISADOR E O ESPECIALISTA

Como já salientado, ao se integrar ao grupo do CBPE, Moreira participou de um projeto, no qual pretendia promover a articulação entre os estudos da Educação e das Ciências Sociais. Moreira integrou um momento de desenvolvimento das ciências sociais na América Latina, com a renovação intelectual desta área que concorreu, diretamente, para a vinculação destes estudos na resolução de problemas práticos, entre eles, o da educação. Para tanto, esse desenvolvimento deveu-se, em grande medida, à pressão dos produtores culturais pela renovação das ciências sociais e pela pressão de organismos internacionais e regionais (BLANCO, 2007).

Com relação às pressões regionais, destaca-se que depois do término da Segunda Guerra Mundial, a Sociologia assumiu caráter mais interdisciplinar. Os sociólogos latino-americanos, entre eles, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Gino Germani e Echavarría pensavam as Ciências Sociais a partir do teórico Karl Mannheim, concebendo-a como *ciência de orientação*, acreditando no papel transformador do Estado. Neste sentido, a Sociologia tinha um viés,

que supunha uma ciência social consagrada às tarefas de 'planificação social' - fórmula que pouco depois seria destacada na expressão 'desenvolvimento econômico'- essa geração de sociólogos latino-americanos encontrou um modo de atribuir um papel histórico à sociologia como técnica social em condições de intervir e submeter ao controle racional os processos de mudança social, como um modo de disputar autoridade intelectual com a elite em nome de uma nova competência intelectual. A centralidade de Mannheim nessa geração foi, sem dúvida, um elemento importante no nascimento de uma tradição da ciência social que asseguraria aos cientistas sociais o lugar da intelligentsia do mundo moderno (ibidem, p. 97).

Aliado a essas questões regionais estava um novo cenário internacional, em que havia pressão de organismos internacionais pelo desenvolvimento das ciências sociais na América Latina. As ciências sociais assumiram caráter fundamental para a implementação das políticas desenvolvidas por estes organismos, difundindo um novo modelo intelectual, pautado no desenvolvimento de pesquisas empíricas. Segundo Blanco (2007, p.102)

tratava-se de um programa de modernização do ensino e da pesquisa nas ciências sociais que deveria incluir, fundamentalmente, reformas nos planos de estudo e nos métodos de ensino, projetos de atualização bibliográfica e de unificação do vocabulário, criação de organizações profissionais das distintas disciplinas, e de centros e institutos de pesquisa. A campanha apoiou-se na reivindicação da necessidade de formar especialistas em ciências sociais que fossem capazes de levar a cabo investigações empíricas nas diferentes áreas de problemas enfrentados pelos países em vias de desenvolvimento.

Em especial, a UNESCO, órgão que compunha a ONU, tornou-se instância fundamental para o fomento de pesquisas que integravam estudos entre educação e ciências sociais. Nessa perspectiva, a UNESCO foi decisiva para a criação do CBPE, onde atuaram pesquisadores brasileiros, bem como técnicos estrangeiros como Charles Wagley, Bertran Hutchinson e Oto Kleinberg. Moreira, nesse período, além de trabalhar em projetos vinculados ao CBPE, foi, gradualmente, envolvendo-se em outros projetos da UNESCO, principalmente a partir da criação do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS)<sup>61</sup>, no Rio de Janeiro, em 1957, sob a direção do sociólogo brasileiro Luiz de Aguiar Costa Pinto. Segundo Oliveira (2005, p.121):

No CLAPCS, assim como no CBPE, desejava-se que as Ciências Sociais pudessem resultar em uma aplicação prática, tendo em vista as transformações que o Brasil e a América Latina estavam vivenciando. As Ciências Sociais deveriam ser capazes de formar especialistas e realizar pesquisas que pudessem ajudar a enfrentar os graves problemas concretos de natureza social, econômica e política, decorrentes da passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento através do processo de industrialização do continente. Como agência internacional de fomento, a UNESCO desejava impulsionar não só estudos e levantamentos, mas também centro de documentação e de informação sobre a região.

---

<sup>61</sup> De acordo com Moreira, o CLAPCS tinha sido “consequência de várias resoluções internacionais, como a da Conferência Regional de Ciências Sociais para América Central e as Antilhas, realizada em San José de Costa Rica, em julho de 1954, a da Primeira Conferência Regional da América do Sul sobre o ensino universitário, realizada no Rio de Janeiro, em março de 1956. Além disso, foi objeto específico da Resolução 3.92, da IX Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nova Delhi, no mês de novembro de 1956, quando o Brasil, como Estado-sede, que seria, comprometeu-se – como, aliás, foi reconhecido pelo Decreto nº 41.657 (artigos 2º e 3º) – a garantir, ao referido Centro, franquias e toda assistência necessária quer à instituição, quer ao funcionamento” (Trecho da carta enviada por Moreira ao Ministro da Educação e Cultura, Antonio de Oliveira Britto, em 9 de outubro de 1961). Além da criação do CLAPCS, instituição ligada à pesquisa, ficou acordado, nesta conferência, a criação, em 1958, de outra instituição, esta dedicada ao ensino, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em Santiago do Chile (BLANCO, 2007). Moreira também trabalhou na FLACSO, quando de sua ida para o Chile, na década de 1960.

Considera-se que Moreira participou deste projeto implementado na América Latina por estes organismos e coadunou com muitos dos intelectuais que acreditavam no papel central das Ciências Sociais para o encaminhamento das políticas nacionais, bem como na sua função como intelectual que buscava compreender o sistema histórico-social e fornecia subsídios para intervenção. Moreira participou, neste sentido, de um “projeto de modernização da sociedade e de edificação de uma ciência do desenvolvimento e de mudança planejada” (BLANCO, 2007, p.105).

Contudo, anterior à intervenção da UNESCO no campo das Ciências Sociais na América Latina, a União Panamericana já vinha desempenhando este papel. Em 1948, criou a Divisão de Ciências Sociais, cujo principal intuito era o desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina, procurando promover, entre outros objetivos, o intercâmbio entre os cientistas sociais da região. A criação da União Panamericana situava-se no interior de um processo de intervenção norte-americana nas políticas dos países latino-americanos. Assim, de acordo com Lacerda (2007, p.1, *grifos do autor*),

o continente americano tem uma longa tradição de regionalismo, talvez a primeira do mundo. O Escritório de Assuntos Econômicos, a União Panamericana e a Organização dos Estados Americanos (OEA) foram organizações formais, de caráter multilateral e permanente, que surgiram ao longo dos séculos XIX e XX no esforço do “panamericanismo” – mas sem o esgotar, pois houve diversas outras iniciativas com esse caráter, em contextos e com resultados variados (...). Lançadas com uma pequena diferença de tempo, tinham objetivos expressos muito próximos entre si, indicando a necessidade de desenvolvimento para os países latino-americanos com o objetivo de manterem-nos distantes do comunismo. Além disso, tinham um discurso multilateral e regionalista, dirigindo-se a todos os países latino-americanos. Assim, seus elementos em comum são dados: *propostas regionais* que postulavam o *desenvolvimento econômico* como *instrumento de segurança hemisférica*.

Moreira, em 1950, já demonstrava manter relação com União Panamericana, da OEA. Em carta enviada a Moreira, em dez de abril de 1950, Guillermo Nannetti, que integrava a Divisão de Educação da União Panamericana, acusava ter recebido carta de Moreira de dezesseis de março, na qual ele dizia que “estaria disposto a colaborar com a Organização dos Estados Americanos em assuntos educativos e sociológicos”. Contudo, salientava Nannetti, que naquele momento eles não poderiam aproveitar imediatamente o trabalho oferecido por Moreira, podendo aproveitá-lo em

outra oportunidade. Nannetti pedia, ao final, que Moreira lhe enviasse uma cópia do trabalho acerca da educação dos adultos e a escola rural<sup>62</sup>, pois gostaria de incorporá-lo nas publicações do Seminário da organização que seria realizado em Quitandinha, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, 1950, Guilherme Nannetti enviou outra carta. Postada em dezenove de junho, Nannetti informa que acabava de regressar de conferência da UNESCO, realizada em Florência, na Itália, e que havia encontrado a delegação brasileira, presidida pelo Ministro Clemente Mariani. Agradece por Moreira ter lhe enviado o trabalho “A escola rural e a educação dos adultos”, informando também que realizariam na última semana de setembro e no mês de outubro o *Seminário Interamericano de Educación Primaria* e que, por conta disso, ele enviaria os documentos desse encontro, pedindo que Moreira os analisasse e enviasse observações e sugestões sobre estes. Além desses documentos, Nannetti informava que iria enviar exemplar do informe que havia feito sobre os trabalhos desenvolvidos pela OEA e pela UNESCO na América Latina.

Durante a década de 60 do século XX essas relações com a União Panamericana permaneceram. Em carta enviada por René Moheu, em junho 1963, Moreira é convidado a participar do *Third Inter-American Meeting of Ministers of Education*, em Bogotá, em agosto de 1963. Nesse mesmo ano, em carta enviada por José A. Mora, da Secretaria Geral da OEA, este agradece a carta enviada por Moreira, na qual é convidado a participar do Encontro dos Ministros. Percebemos que as relações de Moreira com a União Panamericana, que no início pareciam tímidas, se estreitaram com o passar dos anos, à medida que o próprio Moreira foi assumindo funções importantes no governo brasileiro. Se no início dos contatos seus serviços foram momentaneamente recusados, aos poucos, Moreira desenvolveu trabalhos a pedido desse organismo, em especial, de Francisco Céspedes. Em carta enviada por Francisco Céspedes, diretor de assuntos educacionais da União Panamericana, em treze de janeiro de 1965, Moreira foi incumbido de preparar uma monografia sobre “Articulación de la enseñanza media con la primaria y la superior”, devendo entregá-la até quinze de março. Este texto foi publicado, de fato, pela União Panamericana, Secretaria Geral da Organização dos

---

<sup>62</sup> Essa temática em torno da educação e do ruralismo vinha sendo assunto privilegiado por Moreira há algum tempo. Já em 1946, Moreira publicou o artigo “Administração municipal e ruralismo pedagógico”, na **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano de envio da carta de Nannetti, 1950, Moreira publicou artigo intitulado “Educação para o Brasil Rural”, na **Separata dos Municípios**, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Rio de Janeiro.

Estados Americanos, em 1965, com esse mesmo título. O prefácio deste texto foi redigido pelo próprio Francisco Céspedes, ressaltando que “o Departamento de Assuntos Educativos expressa seu reconhecimento ao Dr. Moreira pelo aporte que faz, com as ideias expostas nesta monografia, na compreensão do problema da educação na América Latina” (tradução nossa) e continua destacando que muitos dos conceitos trabalhados por Moreira aparecem no texto produzido por ele em 1964 e publicado no Boletim do IPES com o título “Educação para a democracia no Brasil”.

Foram encontradas quatro cartas enviadas por Moreira a Céspedes. Em carta enviada por Moreira, em cinco de março de 1965, além de tratar das questões finais da publicação da monografia encomendada, ele agradece o envio do informe sobre a *Reunión Técnica sobre la Integración de los Planes Sectoriales de Educación en los Planes Gubernales de Desarrollo Económico y Social*, dizendo que o estava utilizando para documento da Conferência Nacional de Educação, que seria realizada no Rio de Janeiro, na última semana de março. Na carta de trinta de abril de 1965, Moreira somente informava que havia enviado a monografia encomendada. Na carta seguinte, Moreira salientava que havia recebido carta enviada por Céspedes no dia dois de maio, destacando que seria uma grande honra para ele servi-lo como assessor na *Reunión Técnica sobre Planeamiento de la Educación Media*, no México. Moreira revelava ter “especial e grande carinho pela problemática educativa da América Latina e por isso, mais que as conferências, gosto das reuniões técnicas” (tradução nossa). Contudo, Moreira explicitava que por conta do convite feito pela Ford para assessorar a comissão de pesquisadores que viriam ao Brasil ele não poderia viajar para o México. Ao final Moreira agradecia o envio dos cheques de pagamento enviados pela OEA em razão da feitura da monografia, esperando que tivesse agradado. Na última carta, de vinte e dois de julho de 1965, Moreira pedia informações acerca das novas funções que realizaria na OEA. A última correspondência encontrada e que fora enviada pela OEA a Moreira, é de sete de janeiro de 1966. Nela, Jaime Posada, Subsecretário de Educação, Ciência e Cultura, convidava Moreira para participar da IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural, que se realizaria de dezoito a vinte e quatro de janeiro de 1966.

Percebemos com as correspondências trocadas por Moreira com a União Panamericana, a construção de uma rede de interlocução entre intelectuais na

América Latina, em decorrência desse processo de desenvolvimento das Ciências Sociais na região. A organização de encontros e seminários promovidos pelos organismos internacionais é uma expressão desta preocupação. Moreira participou desta rede de relações, construindo discussões que expressavam não só as pesquisas realizadas sobre a educação no Brasil, mas na própria América Latina. Entendemos, assim, que a participação gradual nestes eventos, bem como na produção de textos que foram sendo publicados por essas organizações internacionais, deveu-se a um processo em que Moreira também foi assumindo importantes cargos institucionais no Brasil. Moreira foi acumulando, assim, capital cultural e simbólico e estabelecendo relações que o permitiram participar desta rede internacional, que, em especial, denotavam à pesquisa educacional um caráter eminentemente prático, no encaminhamento de políticas educacionais.

Segundo currículos redigidos por Moreira, ele participou de outros congressos, além dos já mencionados, neste período. Em 1960 participou do *Seminário Internacional sobre Resistência às Mudanças*, no Rio de Janeiro, com apresentação de trabalho. Nesse mesmo ano, foi ao *Seminário de Sociologia e Economia*, no México, oferecido pela UNESCO, OEA. Já em 1961 participou do *IV Congresso Latino-Americano de Sociologia*, realizado em Caracas, Venezuela. Assim, de acordo com Blanco (2007, p.110),

a realização, ao longo desses anos, de uma série de encontros internacionais, organizados e auspiciados pelos distintos organismos regionais e internacionais (ONU, Cepal, Flacso, Clapcs), não somente ampliou esse circuito de intercâmbio intelectual, como também operou como uma rede de organização e de programação da agenda temática que daí em diante dominaria o debate nas ciências sociais: a estratificação e a mobilidade social, a urbanização, o desenvolvimento econômico, a mudança social e política, entre outros.

Em especial, a partir de 1961, Moreira passou a envolver-se com o trabalho a serviço da UNESCO. Desincumbindo-se do cargo de diretor geral do Departamento Nacional de Educação do Brasil, Moreira aceitou o convite do professor Manuel Diegues, diretor do CLAPCS, para chefiar o Setor de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação. Segundo Moreira, seu trabalho teria como principal objetivo “determinar as condições socioeconômicas e culturais dos sistemas escolares da América Latina e suas perspectivas de mudança e adaptação a novas condições de

desenvolvimento econômico, social e político”<sup>63</sup>. Moreira já vinha prestando serviço para esse Centro e, ao mesmo tempo, publicando, desde 1960, vários artigos para o Boletim<sup>64</sup> desse mesmo centro. Nesse momento, de acordo com as fontes encontradas, Moreira demonstrava ter relações diretas com autoridades da UNESCO, sediada em Paris. Nesse mesmo ano, em 1961, recebeu carta de H. M. Phillips, Chefe da Divisão de Aplicação das Ciências Sociais, da UNESCO, na qual ele agradecia pela carta recebida de Moreira contendo três cópias da versão revisada do artigo “Education and Development in Latin América”. Phillips se dizia satisfeito com as mudanças propostas pelo Professor Vries e incorporadas por Moreira ao texto. Salientava ele também que teve oportunidade de mostrar o artigo ao Sr. José Medina Echavarria, da ECLA, propondo a Moreira que publicasse o artigo, fazendo em seguida tradução para o espanhol.

Logo no início de 1962, depois de ter sido aprovada sua nomeação pelas autoridades e pelo Diretor Geral da UNESCO, Moreira tornou-se Planejador e Organizador Escolar em Santiago, no Chile. Ele também foi convidado para ser professor no *Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación*, da Universidade do Chile. A partir de 1963, Moreira passou a desempenhar a função de chefe regional da UNESCO no Chile, sendo Coordenador dos Projetos Principais na expansão e melhoria da Educação Primária da América Latina, segundo carta enviada por Bolla, em vinte e dois de agosto de 1963. Moreira permaneceu no Chile até o final do ano de 1964 e, durante este período, na Universidade do Chile, lecionou diversas disciplinas e ministrou alguns cursos. Para o curso de *Sociología, economía y planeamiento de la educación* encontrou-se lista de bibliografia indicada por Moreira. São ao todo vinte e oito indicações, com livros e textos em francês, inglês e espanhol, contendo autores como Durkheim e Mannheim, além de documentos de organismos como UNESCO (sete textos) e ONU (três textos).

---

<sup>63</sup> Trecho da carta enviada por Moreira ao Ministro da Educação e Cultura, Antonio de Oliveira Britto, em nove de outubro de 1961.

<sup>64</sup> O **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais** foi criado em 1958, tornando-se, a partir de 1962, revista trimestral **América Latina**. Segundo Oliveira (2005, p.122), “além de publicar artigos, a *América Latina*, apresentava informes e noticiários sobre congressos, reuniões, cursos, atividades do CLAPCS, informes sobre livros e revistas, resenhas bibliográficas, balanços sobre a situação da documentação. Trazia ainda outra seção dedicada à apresentação de projetos de pesquisa em andamento”. Acrescenta ainda a autora que de 1959 a 1976, no Boletim e na revista *América Latina* foram publicados 251 artigos acadêmicos, 45 deles abordando a temática da América Latina e 11 comparando dois ou mais países.

Moreira também ministrou disciplinas como Teoria e Prática de Orientação Educacional e Profissional e curso de verão sobre *La educación en el proceso de desarrollo y su incidencia en los problemas de la planificación*. Moreira aliou às aulas ministradas, o desenvolvimento de pesquisas junto aos alunos e professores da universidade. Destacamos o texto “Problemas educativos en el desarrollo social y económico de América Latina”, produzido por Moreira e pelos professores-alunos do Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas em Educación – UNESCO / Universidade do Chile. O texto encontrado está datilografado, rabiscado, com correção e acréscimo de informações manuscritas sem referência que indique que tenha sido publicado. Encontramos também projeto no qual Moreira estabeleceu um “Plan de investigación sobre las condiciones económicas y sociales de la educación em San Miguel” – *Província de Santiago*, a ser desenvolvido também pelo Centro de Especialistas. Dessa pesquisa destacamos o texto produzido sobre a “Investigación sobre las condiciones económicas y sociales del alumnato de las escuelas primarias oficiales de la comuna de San Miguel”, *Província de Santiago*.

Ainda durante a sua estadia no Chile, Moreira também recebeu carta-convite, de oito de outubro de 1962, do diretor da Escola Latino-Americana de Sociologia, da *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO), Peter Heintz<sup>65</sup>, para oferecer curso de Sociologia Educacional, com duração de três a quatro meses e meio. O curso seria oferecido em quatro horas semanais, com tempo também destinado a assessorar alunos que pudessem fazer da sociologia educacional seu curso de especialização. A existência de duas instituições - do CLAPCS, criado em 1957, no Brasil, e da FLACSO, considerada “pólo formador de pós-graduandos selecionados em toda a América Latina”, criada em 1958 no Chile - tinham objetivos muito próximos. De acordo com Oliveira (2005, p.125), essas duas instâncias “podem ter representado espaços para circulação de uma elite de sociólogos mertonianos que, independentemente da perspectiva de atuação e de sua qualificação, sofreram as consequências da instabilidade política no Brasil (1964), na Argentina (1969) e no Chile (1974)”.

<sup>65</sup> Peter Heinz foi mentor da Escola Latino-Americana de Sociologia (ELAS). Era formado em Economia Política na Universidade de Zurique e em Sociologia na Universidade de Colonia. Como especialista da UNESCO, na década de 1950, criticou o viés humanista das ciências sociais na América Latina. Em 1958 incorporou-se ao grupo da ELAS e, entre 1960 e 1965, tornou-se seu diretor. Segundo Blanco (2007, p.108), “os modelos de investigação de Heintz faziam referência a dez tópicos: orientações valorativas, expectativas crescentes das massas, socialização familiar, industrialização, urbanização, organização rural, potencialidades políticas das classes médias e baixas, organização racional, inovação tecnológica e novas elites”.



Moreira participou da criação do CLAPCS, desenvolvendo, de 1959 a 1962, junto ao centro, o projeto de pesquisa “Educação e Desenvolvimento”. As principais discussões realizadas, desde o projeto, podem ser analisadas a partir de artigos que ele publicou no **Boletim do CLAPCS**, neste período. Foi também a partir do vínculo com o CLAPCS que Moreira publicou, em 1960, seu livro **Educação e Desenvolvimento no Brasil**.

Moreira, como já salientado no item anterior, ainda tentou voltar ao Brasil em 1965. Para tanto, pediu demissão dos cargos assumidos no Chile<sup>66</sup>, conforme carta enviada ao diretor geral da UNESCO, René Maheu, em vinte e dois de fevereiro de 1965, no qual salientava que,

foi para mim uma grande honra ter recebido sua carta (...), enviada dia 28 de janeiro de 1965. Sou muito agradecido à UNESCO pela oportunidade que me ofereceu de cooperar com seu programa de formação de especialistas em educação, na Universidade do Chile, e, mais recentemente, de coordenar as atividades programadas do Projeto Principal de Educação na América Latina, e a Oficina Regional de Educação de Santiago de Chile. Foi uma experiência rica de novos conhecimentos profissionais e de contatos humanos. Tenho a melhor impressão da UNESCO, de seus programas e de sua organização. Em minhas novas funções, no Brasil, buscarei a cooperação de sua missão de assistência técnica, ao mesmo tempo em que oferecerei o apoio e cooperação ao meu alcance à mencionada missão. Creio, senhor Diretor Geral, que depois de mais uma vez oferecer à minha pátria a ajuda que posso ao desenvolvimento da educação, todavia terei energia para voltar a oferecer a UNESCO meus exercícios e que tenham relação com minhas atitudes e preferências tecno-científicas (tradução nossa).

De fato, Moreira voltaria a trabalhar diretamente para a UNESCO, tornando-se Professor Visitante e Consultor da Universidade de Porto Rico, a partir de 1966. Em carta enviada por Almad Kamal, em cinco de maio de 1966, Moreira foi convidado para ministrar aulas na Universidade de Porto Rico, sobre a América Latina, mediante estudos comparativos, além de projetos de pesquisa. Na carta seguinte, enviada por Kamal a Moreira, de vinte e sete de maio de 1966, ele

<sup>66</sup> De acordo com correspondências encontradas, Moreira foi convidado, ao final de 1964, pela Universidade de Buenos Aires para trabalhar na instituição como consultor, a partir de abril de 1965. Moreira chegou a enviar carta ao MEC, em primeiro de dezembro de 1964, pedindo licença para trabalhar na Argentina. Além da Universidade de Buenos Aires, Moreira foi procurado pela Universidade do Oriente, da Venezuela, no início de 1965. O reitor dessa universidade, Luiz Manuel Peñalver convidava Moreira para trabalhar no Instituto de Educação Superior da Venezuela, na Escola de Educação ou como coordenador de *Educación Superior del Rectorado*. Contudo, Moreira não aceitou nenhum dos convites e optou por voltar ao Brasil. Não se tem maiores informações se Moreira manteve relações com as duas universidades ou se chegou a realizar algum trabalho para elas em outro momento.

agradeceu o interesse pelo convite feito, indicando que Moreira coordenaria projetos abordando a temática acerca dos problemas educacionais. Ele desenvolveria os projetos juntamente ao professor Robert J. Havighurst, da Universidade de Chicago. Segundo entrevista de sua esposa, Moreira havia conhecido Havighurst no período em que trabalhava no CBPE, sendo em 1960 convidado por ele para dar aula na Universidade de Chicago. O livro intitulado **Educação e Desenvolvimento no Brasil** foi traduzido para o inglês com a ajuda de Havighurst, sob o título **Society and Education in Brazil**. Segundo entrevista de sua viúva, quando a versão em inglês foi publicada, Moreira já havia falecido. Na versão do livro em inglês, entregue por Moreira, em 1964, ele faz um prefácio, no qual critica o golpe militar ocorrido no Brasil. De acordo com Celmira, de posse desse livro, o nome de Moreira teria sido vetado para assumir cargo no Ministério da Educação, em 1964. De acordo com ela “só sei que Sandra Cavalcanti<sup>67</sup>, na época, estava de posse do livro, foi para a televisão e mostrou, dizendo: ‘Olha que absurdo, um homem que escreveu isto é convidado para Ministro da Educação’. Nós chegamos a vir aqui, pois ele não ia dizer pelo telefone. Quando chegamos aqui nosso outro filho disse: papai não aceite nada, nada porque Luiz foi preso”.

Assim como Moreira, Havighurst aceitou o convite para trabalhar em Porto Rico. Segundo carta enviada por Havighurst a Kamal, em trinta e um de maio de 1966, ele poderia ficar meses na cidade, pelo menos duas vezes ao ano. Nessa mesma data, Havighurst enviou carta a Moreira na qual sugeria sua ida para a Universidade de Porto Rico, dizendo para ele providenciar a cópia do livro produzido por eles para o grupo da Universidade de Georgetown, que estavam treinando *Peace Corps Volunteers* para ensinar aos universitários brasileiros. Havighurst queria dar uma cópia do livro para cada um deles e comentava sobre o sucesso do livro publicado pelos dois. Diante dessas informações de Havighurst questionamos a

---

<sup>67</sup> Trata-se da deputada estadual brasileira Sandra Martins Cavalcanti de Albuquerque, nascida em Belém, em 1927. Em 1960 elegeu-se pelo estado da Guanabara. Em 1961 foi indicada pelo Presidente Jânio Quadros para chefiar a delegação brasileira no Congresso da Educação Primária, em Genebra, Suíça. No período de 1962 a 1964, ocupou o cargo na Secretaria de Serviços Sociais da Guanabara, no governo de Carlos Lacerda, um dos principais opositores do Presidente João Goulart. Foi favorável ao movimento político militar que depôs Goulart, em 1964. Assumiu, nesse mesmo ano, por indicação do novo Presidente da República, general Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), a presidência do Banco Nacional da Habitação (BNH). Durante o período do regime militar filiou-se à Arena (Aliança Renovadora Nacional). In: MONTEIRO, Maria Carmina & SOUSA, Ana Cristina de. CAVALCANTI, SANDRA. Verbete. Disponível em: «[http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes\\_htm/1282\\_1.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/1282_1.asp)». Acesso em: 27 nov. 2008.

informação da viúva de Moreira, Dona Celmira, na qual salientava que o livro ainda não havia sido publicado antes do falecimento de Moreira. Outro dado que corrobora a informação é a indicação de Moreira, num dos cursos ministrados por ele na Universidade de Porto Rico, intitulado *Curso de Educación Comparada sobre América Latina*, do livro publicado por ele e Havighurst. Segundo essa indicação, o livro havia sido publicado em 1965, pela Universidade de Pittsburg. Ainda ao final da carta enviada por Havighurst, ele sugeria que se escrevesse um livro sobre **Society and Education in Puerto Rico**. O livro publicado pelos dois pode então ter servido de modelo para o projeto de produção de um livro sobre a educação em Porto Rico. Segundo fonte encontrada, sob o título de **Out line of book** na '**Society and Education in Puerto Rico**', Moreira levou adiante essa pretensão de produzir outro livro nos mesmos moldes do seu livro e de Havighurst – **Society and Education in Brazil**. De acordo com esse documento, o livro teria dez capítulos, sugerindo para cada capítulo um possível autor.

Com relação às disciplinas e cursos ministrados por Moreira, o assunto privilegiado foi a Educação Comparada. No *Seminário sobre Educación Comparada*, que seria oferecido no verão de 1967, Moreira assim organizava o programa:

1. Necessidade e funções dos estudos de educação comprada: a abertura de novos horizontes na compreensão dos fatos educativos, os estudos comparativos e o planejamento pedagógico;
2. Fontes e meios dos estudos comparativos de educação; tendências e métodos contemporâneos;
3. Teoria geral dos sistemas nacionais de educação, incluindo a compreensão e a explicação de suas condições socioculturais e socioeconômicas; as mudanças e as mudanças pedagógicas;
4. As grandes épocas de desenvolvimento econômico, cultural e político do mundo ocidental e as grandes etapas de desenvolvimento educativo;
5. Compreensão e explicação do desenvolvimento do ensino na América Latina; seus grandes problemas sociais, políticos e econômicos;
6. Educação e sociedade no Brasil;
7. Os novos sistemas da África e Ásia (Gana, Etiópia, Turquia e Iran);
8. Causas e objetivos da reforma do sistema francês de ensino;
9. Sociedade e educação no Japão;
10. Sociedade, escolas e democracia na Inglaterra;
11. A educação progressiva e as novas instituições educativas no mundo contemporâneo: problemas da articulação dos níveis de continuidade do ensino, de treinamento profissional e educação de adulto;
12. A universidade no mundo contemporâneo (tradução nossa)

Observamos que mesmo focando a Educação Comparada, Moreira continuou a explorar outros temas já abordados, entre os quais, o planejamento e a análise de sistemas de ensino. Na verdade, parece que foram aprofundadas e articuladas as temáticas: educação comparada, planejamento e sistemas de ensino. Além disso, tratou sobre questões também já trabalhadas anteriormente, como os problemas de articulação entre os níveis de ensino e a educação de adultos. Ao final do programa, Moreira fez ainda algumas observações, salientando que o programa seria desenvolvido em trinta ou trinta e cinco aulas, em que cada ponto explicitado constituía uma unidade completa, no qual cada estudante deveria entregar por escrito discussão de um tema de sua livre escolha, com cerca de dez a doze páginas, entre outras.

Outro curso ministrado por Moreira foi a *Educación Comparada sobre América Latina*, sendo encontrada a relação dos livros indicados para o curso, dividido em três temáticas: *para la conceptualización y referencias*, *Libros generales* e *Sobre Latino-América*. São vinte e três os títulos indicados, destacando-se: indicação de dois textos publicados pela UNESCO sobre a América Latina; texto publicado pelo Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais sobre situação social da América Latina, de 1965; livro publicado por Robert Havighurst e colaboradores intitulado **La sociedad y la Educación en América Latina**, de 1962; livro publicado por Moreira e Havighurst **Society and Education in Brazil**, publicado em 1965, pela Universidade de Pittsburg; além do texto de Moreira sobre “La articulación de la enseñanza secundaria con la primaria y la superior”, publicado pela União Panamericana, da OEA.

Além de ministrar as disciplinas, Moreira estava encarregado de organizar um *Centro de Educación Internacional y Comparada*, na Universidade de Porto Rico, sendo sua pretensão montar, logo que chegou a Porto Rico, uma pequena biblioteca sobre assuntos latino-americanos e, por conta disso, solicitou ao *Fondo de Cultura Económica*, sediado no México, em carta enviada em dez de fevereiro de 1967, “um catálogo atualizado das publicações deste fundo, com a brevidade possível”.

A partir destas informações, percebemos que Moreira investiu, neste período, na *Educación Comparada*. George Bereday<sup>68</sup>, especialista da Educação Comparada,

---

<sup>68</sup> No arquivo de Moreira, no PROEDS/UFRJ, foi encontrada uma lista de livros e, entre eles, muitos de Educação Comparada. Acreditamos que esta lista tenha sido redigida neste período, com o propósito de levantamento de bibliografia para compor a biblioteca de educação comparada, da

no seu livro **Método Comparativo em Educação**, de 1968, menciona Moreira como um estudioso da Educação Comparada, na América Latina. O autor indica a publicação do livro de Moreira, **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, em 1960, pelo CLAPCS, e do artigo “Some social aspects of Brazilian Education”, na **Comparative Education Review**, de volume quatro, número dois, em outubro de 1962. Ao indicar os principais especialistas e centros de estudo de Educação Comparada no mundo, Bereday (1972, p.270) ressalta que,

outro posto avançado, o Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, publicou um estudo de área sobre o Brasil, de J. Roberto Moreira, educador brasileiro com interesses comparativos. O Dr. Moreira trabalhou no Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago e escreve, com o Dr. Havighurst, um estudo comparativo sobre a Educação na América Latina. A UNESCO tem interesse efetivo pelo Brasil e patrocina projetos em São Paulo e noutros lugares.

Ferrés (1990), citado por Ferreira (1999), classifica a *Educação Comparada* nas seguintes etapas: Julien de Paris, etapa descritiva, etapa interpretativa e etapa comparativa. A última etapa, a comparativa, corresponde ao início do século XX, período dos estudos desenvolvidos por Moreira, em que a abordagem positivista predominou, orientando-se pela perspectiva estrutural-funcionalista, na qual, “de acordo com ela, as instituições educativas têm uma estrutura e desempenham uma ou mais funções, estabelecendo-se um relacionamento entre elas (estrutura/ função) e com as outras instituições sociais” (FERREIRA, 1999, p.145). Nesta etapa, houve a preocupação com o rigor do método comparativo e com a possibilidade de, através das conclusões alcançadas, contribuir nas decisões políticas.

Moreira também participou de reuniões na Universidade de Porto Rico, com o objetivo de conseguir fundos para o desenvolvimento das pesquisas. Em carta enviada por Augusto Bobonis, decano na Universidade de Porto Rico, em vinte e seis de abril de 1967, Moreira era convocado com outros professores para participar da reunião na qual se justificaria propostas de pesquisa para financiamento da Fundação Ford. Segundo o decano, haveria a visita de um representante da Fundação Ford na universidade para verificar as necessidades gerais da instituição.

---

Universidade de Porto Rico. Entre os livros, citam-se dois trabalhos de Bereday: A comparative approach to social status in English education, *in*: **Liberal tradition in education**. Bereday. Harvard, 1958; Equality, equal opportunity and comprehensive schools in England. **The Education Forum**, Vol. XXII, n. 2, jan. 1958.

O trabalho na Universidade de Porto Rico seria o último na carreira do educador. Como já salientado anteriormente, ao consultar a UNESCO sobre a possibilidade de integrar outra missão a serviço do organismo, Moreira pediu que o local não estivesse acima de 1.500 metros, em virtude de problemas de saúde. Segundo Celmira, quando Moreira foi trabalhar em Porto Rico, sua saúde não estava boa, sendo seu estado agravado pelo fato da cidade ser muito quente, o ano inteiro. Depois de oito meses trabalhando em Porto Rico, Moreira veio a falecer em maio de 1967. No momento do seu enterro, segundo relato de sua mulher, o filho mais velho, Luis Erasmo, leu uma carta de Moreira na qual ele demonstrava desgosto pelo fato de ver que ninguém valorizara o que ele fez e por isso ele se viu obrigado a viver no exílio.

Com várias tentativas frustradas, principalmente, depois de sua saída do CBPE, em 1958, de trabalhar novamente no Brasil, Moreira encontrou no trabalho para organismos internacionais um importante fomento para a continuidade de suas atividades no campo da educação. Embora não trabalhando diretamente no Brasil e para o governo brasileiro, ele continuou atuando como técnico da educação, especializado nos problemas educacionais do Brasil e, gradualmente, familiarizado com os problemas de educação enfrentados pela América Latina. Os contínuos impedimentos enfrentados por Moreira de se integrar aos centros de pesquisa de instâncias governamentais brasileiras o levaram a desenvolver trabalhos em outros setores e lugares. Mesmo ausente do Brasil, o trabalho desenvolvido por Moreira interessava, de alguma maneira, aos governantes nacionais, já que seguia os ditames indicados por organismos internacionais para o Brasil, bem como para toda América Latina. Sem dúvida, a relação de Moreira com esses organismos internacionais, bem como os interesses destes pelo desenvolvimento das ciências sociais na região foram fatores decisivos para o seu encaminhamento profissional, especializando-se em temáticas que traziam no seu bojo questões em torno da educação e do desenvolvimento.

## 2.3 UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS: O ACADÊMICO

A análise acerca das relações intelectuais estabelecidas por Moreira, principalmente a partir da década de 1950, demonstra que estas se ampliaram muito, desde sua saída do Estado de Santa Catarina. O trabalho inicialmente como técnico de educação no Rio de Janeiro e, posteriormente, como especialista da área em diversos países da América Latina, principalmente em missões da UNESCO possibilitou-lhe o contato com instituições e centros de pesquisa fora do país, especialmente dos Estados Unidos. Destacamos, em especial, três universidades norte-americanas: a Universidade de Chicago, a Universidade de Arkansas e a Universidade de Stanford, instituições que Moreira visitou e onde ministrou cursos.

As relações com a Universidade de Chicago, em especial, se iniciaram no período em que Moreira trabalhava no CBPE, sendo convidado para ministrar aulas nessa universidade em 1959. Na carta enviada por Robert J. Havighurst, professor da Universidade de Chicago e pesquisador estrangeiro que trabalhava no CBPE, em sete de maio de 1958, Moreira recebeu a descrição do trabalho que poderia desenvolver na universidade. De acordo com Havighurst, seria um trabalho a ser realizado em sete meses, entre janeiro e agosto de 1959. Moreira poderia: auxiliar Havighurst num Seminário acerca da educação e da sociedade na América Latina, duas vezes na semana, de janeiro a meados de junho; escrever uma monografia sobre a sociedade e a educação no Brasil, sendo que Anísio Teixeira escreveria dois capítulos e Havighurst escreveria e traduziria os manuscritos de Moreira, do português para o inglês, podendo o livro ser publicado em português e a versão em inglês poderia fazer parte de uma série de livros básicos sobre educação comparada; participar de outros assuntos da universidade, bem como viajar, fazer conferências etc. Nas cartas seguintes, enviadas por Francis Chase, decano da Escola de Educação e Presidente do Departamento de Educação da Universidade de Chicago, Moreira recebeu confirmação de sua ida para a instituição, como Professor Visitante, ministrando, sobretudo, o Seminário sobre *Society and Education in Latin América*.

No período em que já se encontrava em Chicago, Moreira recebeu carta de Henry Knonenberg, professor da Universidade de Arkansas, convidando-o para ministrar palestras na instituição, abordando o programa brasileiro para erradicação

do analfabetismo e a melhoria das condições das pessoas com esse atraso, assim como aspectos gerais da sociedade e educação brasileira, com ênfase na mudança social e melhoria educacional.

Depois dessas duas experiências, Moreira seria, mais uma vez convidado para visitar uma universidade norte-americana. Em 1965, Paul R. Hanna, diretor do Centro de Educação da Universidade de Stanford, convidou-o para visitar a instituição no verão de 1966, nos meses de junho a agosto.

Moreira manteve contato ainda com mais duas universidades norte-americanas: a Universidade de Columbia e a Universidade de Pittsburg. Com relação à primeira, encontrou-se uma única correspondência, enviada em vinte e cinco de julho de 1950. Nela, o professor Robert King Hall agradecia a carta enviada por Moreira em dezoito de julho, comunicando a impossibilidade de enviar a Moreira a cópia de um livro (não especifica nome da obra) e comentando sobre a situação difícil enfrentada por Murilo Braga no Brasil.

Já a relação com a Universidade de Pittsburg se estabeleceu por conta de que seria através desta instituição que o livro **Society and Education in Brazil**, de Moreira e Havighurst, seria publicado. Segundo carta do editor Frederick Hetzel, de vinte e seis de março de 1963, o livro faria parte da coleção *Comparative Education Series*. Foram encontradas mais duas cartas da Universidade de Pittsburg, antes da publicação do livro que tratam, em especial, dos detalhes acerca de dados de autores e correção de textos. Outra carta recebida por Moreira da Universidade de Pittsburg chamou-nos a atenção: trata-se da carta de uma leitora do livro, enviada à Universidade e que foi encaminhada a Moreira, em que, Dalilla Sperb, professora da PUC de Porto Alegre/RS, teceu alguns comentários, em inglês, sobre a obra recém-publicada pelos dois autores<sup>69</sup>.

Dalilla agradece primeiro o envio pela Universidade de Pittsburgh, do livro **Society and Education in Brazil**, comentando que, ao ler o livro, notou que os dois autores parecem gostar muito do Brasil. Diz também que os dois abordam muito bem a temática acerca dos fatos históricos, admirando como em um único livro puderam tratar de tantos aspectos. Salientava que, para os brasileiros, a leitura

---

<sup>69</sup> Cabe salientar nesse sentido, que segundo Pocock (2003, p.53), “o ato de comunicação expõe nossos textos a leitores que irão interpretá-los a partir de pontos de referência que não são os nossos, e o ato da publicação, no sentido normal de ‘tornar público’, representa um abandono da tentativa de determinar quem esses leitores devem ser, ao mesmo tempo em que tenta maximizar o número de leitores sobre os quais nossos escritos devem atuar”.



desse livro significava “também penetrar profundamente no nosso cenário social e sentir a vida como ela é, da camada mais baixa à classe social superior” (tradução nossa). A autora destacava ainda o valor do livro para os estudos da área da Educação Comparada, bem como para o estudo de fatos históricos acerca de nosso país. Concluía que estava muito agradecida pelo livro e que ele seria de fato usado e recomendado para muitos estudantes da universidade em que trabalhava, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde lecionava o curso de Currículo e Programas Educacionais.

Além das universidades, Moreira também mantinha contato com associações de educação norte-americanas, conforme informação de algumas correspondências encontradas. Em 1958, Moreira recebeu carta de Doroty Neubauer, editora da *Nacional Education Association*, do *Department of Elementary School*, em que agradece a carta enviada por Moreira em vinte e um de julho de 1958, dizendo-se interessada em visitar o Rio de Janeiro na primavera. A editora pedia que quando Moreira tivesse algum estudo ou algo que ele considerasse de valor para os leitores da publicação da associação, lhe comunicasse, pois ela poderia fazer a tradução para o inglês mediante *Education Clearing House of UNESCO*.

Já em 1963, Moreira foi convidado por Leila Sussmann, editora do *Sociology of Education*, da *The American Sociological Association*, para participar da comissão editorial desse jornal. De acordo com a carta enviada, em dezesseis de janeiro, o nome de Moreira havia sido indicado pelos professores Havighurst e Frank Bonilla. Segundo Sussmann “a tarefa de um editor associado é encorajar pesquisadores que estejam fazendo bons trabalhos a publicar seus artigos no jornal, e também ocasionalmente ler e avaliar artigos que estejam sendo submetidos” (tradução nossa). Ela comenta que sabia das excelentes pesquisas que Moreira vinha desenvolvendo sobre a América Latina e que queria que artigos sobre esse trabalho pudessem também ser publicados no jornal. Na carta seguinte, Sussman agradece a resposta de Moreira, na qual atestava seu aceite em ocupar o cargo de editor do jornal. Moreira foi nomeado, então, *Associate-Editor* do jornal por três anos, segundo carta enviada por Janice H. Hopper, do Departamento Administrativo do Jornal. Nesse mesmo ano, 1963, Moreira foi convidado por Konrad Busse, do *International for Reconstruction and Development*, para participar da banca de projetos educacionais. Não se tem maiores notícias acerca do aceite ou não do convite, bem como maiores detalhes sobre os projetos.

Quando estava em Porto Rico, no final do ano de 1966, Moreira enviou uma carta para outra organização norte-americana: a *Education and World Affairs* (EWA). Na carta Moreira pedia maiores informações sobre a organização, explicando que trabalhava em Porto Rico e que estava ministrando disciplinas sobre Educação Comparada, bem como organizando projetos para estudar a sociedade e a educação em Porto Rico. Salientava ele, também, que ocupara vários cargos no Brasil e que fora professor de Sociologia da Educação da UNESCO, na Universidade do Chile. Moreira enviou novamente, em vinte e três de dezembro de 1966, carta a EWA, destinada a Maurice Harari, agradecendo a resposta enviada pela organização. Nesta carta também ele fornece mais algumas informações sobre as atividades que vinha desenvolvendo em Porto Rico, dizendo que mandava junto um documento, no qual explicava melhor sobre o planejamento e a estrutura do centro. Moreira acrescentava ainda que em janeiro, iniciaria o semestre na universidade, realizando um seminário, junto com o professor Havighurst, sobre as mudanças socioeconômicas na América Latina e seus efeitos na educação institucionalizada. Moreira recebeu, então, dessa mesma organização, de acordo com material encontrado, uma lista contendo *Council on Educational Cooperation with Latin América*, do *Education and World Affair*, de treze de fevereiro de 1967.

Outra associação internacional com a qual Moreira estabeleceu contato foi a *Associacion Internacionale de Sociologia*, sediada na cidade de Louvain, Bélgica. Em treze de fevereiro de 1962, Pierre de Bie, secretário-geral da associação, escreveu carta, em francês, para Moreira, convidando-o para o 5º Congresso Mundial de Sociologia, que ocorreria em Washington, D.C., de 2 a 8 de setembro de 1962. Além de enviar junto o anúncio oficial do congresso, com detalhes sobre a organização e os temas centrais a serem tratados, Bie informava que o congresso comportaria três temas centrais, que seriam tratados em plenárias, mediante grupos de trabalho. Pedia que Moreira, ao analisar o material, definisse o grupo de trabalho que gostaria de participar, para que o pusesse em contato com o presidente do grupo escolhido. Não se tem maiores informações se Moreira realmente participou do congresso ou de outras correspondências recebidas por ele de tal associação.

Percebemos, diante dessas relações e contatos estabelecidos por Moreira, que ele mantinha-se atualizado quando à realização de congressos de sua área de interesse pelo mundo, comunicando-se, diretamente, com os dirigentes dessas associações. Além disso, consideramos que, se no início de sua carreira o contato

com instituições de ensino norte-americanas era mais tímido, com o passar dos anos elas se expandiram e se aprofundaram. A influência teórica que, no início de sua carreira advinha especialmente dos franceses, foi cedendo espaço também para os estudos e as pesquisas desenvolvidos nos Estados Unidos, estabelecendo maior contato com intelectuais e instituições norte-americanas, processo este que pode ser explicado por conta das novas feições assumidas pelas ciências sociais na América Latina e pela influência dos organismos internacionais nesta região. Por fim, o entendimento acerca desses laços intelectuais construídos por Moreira ao longo de anos de sua atuação, permite-nos entender como ele foi se constituindo como intelectual da área da educação, preocupando-se com determinadas temáticas.

## **2.4 ESTADO E PODER: O INTELECTUAL *APOLÍTICO***

A partir das análises que vêm sendo tecidas e demonstradas, ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a trajetória de Moreira foi fundamentalmente marcada por sua relação com o Estado. Contudo, a fecundidade em discutir esta relação encontra-se, não só no entendimento dos momentos de contradição e de relação amistosa desta interlocução, mas também na compreensão de como Moreira entendia sua função como intelectual. Para tanto, o exercício de análise parte de uma afirmação do próprio Moreira, na qual ele indicava e afirmava seu caráter *apolítico*, autodenominação esta que encerra em si um entendimento determinado acerca de sua função e ação como intelectual da educação. Consideramos que ela encontra sua justificativa em determinadas concepções do período, em especial, as indicadas por Mannheim (1976) que eximiam os intelectuais de seu comprometimento com a política e com os interesses de classe. Para Mannheim (1976, p.182), os intelectuais não estavam vinculados a nenhuma classe em específico, contudo, resumiam “em si mesmo todos os interesses que permeiam a vida social”.

Acreditamos, todavia, que Moreira não deixou, em nenhum momento de sua vida profissional, de posicionar-se politicamente e, portanto, de sofrer as consequências políticas, positivas ou negativas. Entendemos, desta forma que

o intelectual é uma personagem bidimensional que não existe e não subsiste como tal a não ser que (e apenas se) esteja investido de uma autoridade específica, conferida por um mundo intelectual autônomo (ou seja, independente dos poderes religiosos, políticos, econômicos) do qual respeita as leis específicas, e que (e apenas se) empenhe essa autoridade específica em lutas políticas. Longe de haver, como se crê comumente, uma antinomia entre a busca da autonomia (que caracteriza a arte, a ciência ou a literatura ditas 'puras') e a busca da eficácia política, é aumentando sua autonomia (e, com isso, entre outras coisas, sua liberdade de crítica com relação aos poderes) que os intelectuais podem aumentar a eficácia de uma ação política cujos fins e meios encontram seu princípio na lógica específica dos campos de produção cultural (BOURDIEU, 1996b, p.370).

Ao analisar as relações estabelecidas entre Moreira e o Estado, pelo menos cinco momentos destacaram-se, por entendermos que ajudam a caracterizar e a compreender muitas das contradições e tensões desta interlocução: período em que Moreira atuava em Santa Catarina, durante o governo do Interventor Federal Nereu Ramos; período em que passou a atuar no CBPE, principalmente quando se afastou desse grupo e iniciou seus trabalhos a serviço da UNESCO; momento da prisão do filho mais velho pelos militares, logo no início do período do regime militar no Brasil; período em que tentou voltar a trabalhar no governo brasileiro, no início do ano de 1965; e finalmente, em 1967, momento em que procurou, novamente, se reaproximar do governo brasileiro.

A atuação de Moreira em Santa Catarina, nas décadas de 1930 e 1940, depois de sua passagem pelo Paraná, onde conheceu e se inseriu no Movimento pela Escola Nova, seria sua primeira experiência, de fato, não só como educador na área de formação de professores, mas como intelectual que pensava a educação e colaborava com o governo na formulação e no encaminhamento de políticas para a educação. Sob o regime do Estado Novo, Moreira defendeu, em muitas ocasiões, as realizações e os encaminhamentos dados à educação pelo governo de Nereu Ramos. Em especial, a efetivação da política de nacionalização do ensino foi algo acirradamente perseguida e, muitas vezes, ressaltada por Moreira como grande tarefa a ser realizada no Brasil e, particularmente, no Estado de Santa Catarina. Durante o período em que foi professor e diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira foi convidado para inúmeros eventos e, neles, colocou-se como intelectual que, pensando a educação, apoiava as medidas do Estado no campo educacional. Não se percebe, nesse momento, nenhuma crítica contundente de Moreira a qualquer uma das medidas adotadas pelo governo no

processo de reforma ou nacionalização do ensino em Santa Catarina. Contudo, anos depois, quando já atuava no INEP, em 1954, ao escrever o livro **A Educação em Santa Catarina**, embora continue a valorizar o empenho do governo do estado na criação e expansão do sistema escolar, analisava o caráter da escola existente, considerando-a *intelectualista*, em demasia. Se no período em que ainda atuava em Santa Catarina, ele apoiava as políticas adotadas para a expansão do ensino catarinense, efetuadas nas primeiras décadas do século XX, Moreira, naquele momento, embora continuasse a valorizar o esforço despendido, criticava diretamente o caráter tradicional da escola catarinense, mantido mesmo com todas as políticas adotadas, demonstrando que havia adquirido maior autonomia intelectual para realizar tais críticas.

Moreira, nesse sentido, atuando em Santa Catarina, participou de um momento em que, mesmo sob um regime político ditatorial, colocou-se ao lado do Estado na tarefa de pensar a educação e apoiá-lo nas medidas educacionais que considerava necessárias para a efetivação dos preceitos da Escola Nova e da nacionalização do ensino. Neste momento, pela análise de seus escritos, em especial, Moreira colocava-se ao lado do Estado e, como tal, não discutia o regime ou a conduta do governo.

Para tanto, no segundo momento, depois de iniciar sua carreira como funcionário público federal e atuar como técnico da educação, durante vigência de regime democrático, Moreira foi afastado, no final dos anos 1950, do grupo do CBPE. Por questões de divergências quanto à sua indicação para substituir Anísio Teixeira na direção do INEP, Moreira afastou-se de sua atuação mais direta no governo brasileiro. Segundo Xavier (1999), Darcy Ribeiro foi um dos principais intelectuais que se posicionou contra a nomeação de Moreira, condenando a facilidade com que ele aceitara o cargo. Para Ribeiro, não era Anísio que estava sendo dispensado, mas o pensamento de um grupo (XAVIER, 1999, p.222). Depois de muitas manifestações de repúdio, Anísio Teixeira retornou ao cargo de diretor do INEP, sendo seu vice o próprio Darcy Ribeiro. Moreira, assim, acabou se afastando do CBPE, indo trabalhar a serviço dos organismos internacionais.

Ele seria ainda, em 1961, convidado novamente para assumir a direção do INEP, mas optou por trabalhar para a UNESCO. Na carta enviada por Moreira a Antonio de Oliveira Britto, o então Ministro da Educação e Cultura, em nove de

outubro de 1961, Moreira relatou a suposta razão de sua recusa em assumir o cargo.

tive a esperança e a vaidade de consagrar-me a um grande trabalho de planejamento e coordenação executiva em educação. Entretanto, a crise política militar, que abalou o Brasil, de par com a angústia que a todos acabrunhou, trouxe-me dúvidas quanto ao acerto do caminho aceito e quanto ao dever de nele tentar permanecer.

Em 1964, Moreira enfrentou uma situação não relacionada diretamente à sua atuação profissional, mas que provocou um pronunciamento e uma reflexão acerca de seu papel como intelectual: a prisão de seu filho mais velho, Luiz Erasmo, pelo regime militar<sup>70</sup>. Moreira estava trabalhando no Chile e se preparava segundo sua mulher, para retomar seu trabalho no Brasil. Foi quando soube da prisão do filho. Ainda no Chile, ele enviou carta ao Presidente da República, Marechal Castelo Branco<sup>71</sup>:

Senhor Presidente,  
Creio que nem a Constituição da República nem o Ato Institucional ditado pelas Forças Armadas ao nosso país, me proíbem que, como cidadão brasileiro, me dirija a V. Ex, sem procurar intermediário. Não sou, nem fui nunca um político, seja de direita, de esquerda ou do centro, motivo pelo qual tal intermediário me seria extremamente difícil para o fim que tenho em vista. Entretanto, graças a meus merecimentos, pessoais, fui professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, e da Universidade do Chile. Consequentemente, por concurso e, portanto, sem intermediário, o cargo de técnico de educação do MEC e, durante a breve administração do Sr. Jânio Quadros, fui Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Tenho obras publicadas no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos e no Chile. Atualmente sou perito das Nações Unidas na América Latina. Finalmente, ainda agora fui consultado, por intermédio do Departamento Sarazate sobre se aceitava voltar a ocupar o cargo de Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, o que não foi possível, pois o convite coincidiu com a prisão, em São José dos Campos, Estado de São Paulo, de meu filho, Arquitecto Luís Erasmo de Moreira. Este é um jovem idealista e trabalhador. Entre 1958 e 1960, com um salário de 6 a 12 mil cruzeiros mensais, construiu escolas no interior de Minas Gerais, Goiás, Pernambuco e São Paulo. Atualmente tinha uma firma de construção civil em São José dos Campos, onde suas obras

<sup>70</sup> As informações aqui relatadas acerca da prisão de Luiz Erasmo foram coligidas a partir das fontes encontradas, em especial, das cartas redigidas por seu pai, João Roberto Moreira. Não se obteve maiores esclarecimentos acerca do tempo de prisão ou do momento de soltura de Luiz Erasmo.

<sup>71</sup> Moreira entrou em contato também com outros amigos no Brasil para tentar obter notícias da prisão do filho. Em catorze de maio de 1964 escreveu para Laerte Ramos de Carvalho, pedindo para ele “obter do Comando da 4ª Zona Aérea, que o rapaz seja posto dentro de um avião de carreira e embarcado para o Chile. Eu cobrirei toda e qualquer despesa”. Ressalta que o filho não é “conspirador ou agitador” e que é “honesto e trabalhador, com seus ideais e suas ideias”. Salieta que se não fosse possível embarcar o filho para o Chile, que pelo menos Laerte o informasse sobre a situação.

representavam a melhor arquitetura de toda a área, a tal ponto que o Centro Técnico de Aeronáutica ali sediado, se valia de seu trabalho. É possível que no seu idealismo que era de amor ao Brasil e ao nosso povo, esse jovem tenha tido ideias esquerdistas, mas sei com absoluta segurança que era inofensivo, não era conspirador nem capaz de qualquer maldade. Por essa razão venho solicitar a V. Ex., já que todos os meus esforços para obter a liberdade, ainda que condicional, de meu filho, fora em vão, que determine o seu exílio. Que me seja permitido, Senhor Presidente, ter meu filho e sua família (minha nora e netos) comigo, aqui no Chile, onde há trabalho para que ele e ordem democrático-jurídica que lhe permite ter as ideias que queira ter. Sr. Presidente, dediquei toda a minha vida, já trinta anos de contínuo trabalho, à educação brasileira. Sei que meu filho não cometeu nenhum crime. Permita, pois, V. Ex., que tenha agora esse infeliz regalo: o exílio de meu filho e meus netos. Até o dia 5 de maio, quando deixei o Brasil, para reassumir o meu cargo internacional, meu filho, o arquiteto Luís Erasmo de Moreira, estava preso na Base Aérea de Santos, Estado de São Paulo.

Conceda-me, Sr. Presidente, a mim, ao meu filho, pelo menos o que foi dado ao Sr. João Goulart, corrupto e corruptor demagogo, e aos outros oportunistas que, refugiados em Embaixadas estrangeiras, conseguem agora salvo-condutos para talvez, planejar no exterior a retomada do poder. Meu filho não pertence a esse grupo, nem com ele teve a menor relação. Deus guarde a V. Ex, Senhor Presidente, e a nossa querida Pátria.

Moreira, nessa carta, teve a preocupação de colocar-se, não só como cidadão, mas como profissional da área da educação, ressaltando os méritos de sua trajetória, discurso este que podemos considerar estratégico, valorizando os capitais sociais e simbólicos acumulados, para validar sua tentativa de intervenção junto ao Presidente pela libertação de seu filho, procurando desvincular, contudo, o teor político de seu pedido. Salientava, nessa perspectiva, que mesmo trabalhando no Estado, nunca fora um político. O que se considera é que Moreira não se coloca como político, pelo menos no âmbito partidário, como ressaltado em sua fala, mas discute e se posiciona quanto à questão da política nacional, ressaltando, por exemplo, o fato de considerar Goulart “corrupto e corruptor demagogo”. Para tentar defender seu filho, Moreira utiliza-se de argumentos que exaltam o papel dele como intelectual e que deixam claro, pelo menos nessa carta, certa concordância com o regime militar instalado. Ao mesmo tempo, ao admitir que seu filho pudesse de fato possuir ideias esquerdistas, pedia que ele fosse exilado para o Chile, onde ele considerava que as pessoas podiam ter as ideias que quisessem. Entendemos que com essa questão Moreira deixa transparecer certa indisposição quanto à questão da conduta e dos ideais permitidos no Brasil. Numa carta encontrada, de 26 de maio de 1964, escrita em espanhol, mas sem remetente, Moreira deixa mais claro o que

pensa sobre a situação do filho e sobre sua possível condição se ele mesmo estivesse no Brasil. Para Moreira, a prisão de seu filho:

se deve a que ideologicamente era um homem de esquerda, aceitou todavia ser presidente de uma Associação de Cultura Popular, que foi considerada como foco comunista (...). Não teria nenhuma ligação com o Governo de Goulart e rechaçou dois convites para trabalhar na Universidade de Brasília. Não podem utilizar nenhum cargo concreto contra ele, portanto. Não tenho dúvidas de que se eu estivesse no Brasil também seria preso, porque minhas ideias político-econômicas não são muito diferentes das deles. Aliás, o novo governo queria dar-me uma posição (tradução nossa).

Moreira admite que sua situação também seria complicada se estivesse no Brasil, por conta de suas idéias *político-econômicas*. Todavia, faz questão de destacar que havia sido convidado para assumir um cargo junto ao governo, recém-instalado. Sua recusa ao cargo pode ter ocorrido mais por conta da prisão do filho do que pelo aspecto de não concordar com alguns encaminhamentos do regime instalado.

Novamente, na carta que escreveu para o Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, em vinte e três de junho de 1964, Moreira constrói argumentos que trazem em seu teor o fato de se considerar um especialista em educação, contudo, com caráter *apolítico*. Como na carta enviada ao Presidente da República, Moreira descreveu suas funções na Unesco e os cargos já ocupados em várias instâncias governamentais, chamando atenção para o fato de que quando ainda era jovem, havia sido professor catedrático da Escola Normal de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, durante o governo do Interventor Federal Manoel Ribas. Por conta dessa profissão, que seguiu tão cedo, Moreira salientava que havia sido convidado para retornar ao Brasil e participar “de uma obra de reconstrução educacional em nosso país”, embora admitindo “substancial prejuízo pessoal em salário”. Para Moreira:

a experiência nacional e internacional que obtive, a estima e o respeito que me dão nos países em que tenho estado, fizeram-me desejar dar ao Brasil, da forma mais eficiente possível, tudo o que sou e acumulei nestes 30 anos de estudos e de vida profissional. Acreditando que a função primordial da escola é a de fazer possível o desenvolvimento social, considerada não apenas em seu aspecto material, mas, sobretudo no que é como humanização do homem, vejo nela o mais potente instrumento de que um pouco pode dispor, seja num sentido de construção democrática, seja no de fanatização e de supressão da personalidade livre. Os últimos 50 anos da



história humana o tem demonstrado com bastante clareza – Por que, então, não dar tudo o de que sou capaz, nos meus últimos anos de atividade profissional, ao progresso ou perfeição desse instrumento em meu país? Foi com tal propósito que, a 18 de abril, tomei o avião em Santiago, com minha senhora, para atender à solicitação que, em nome de V. Ex., o Dep. Paulo Sarazate me mandara fazer por telefonema internacional. Quisera, porém, (...) que outros feitos se interpusessem e impedissem que eu me apresentasse de V. Ex. Homem apolítico, sem outra orientação que a da minha profissão e meus ideais profissionais, cheguei ao Brasil sem nenhuma prevenção. Aconteceu, porém que meus valores em relação à família e à justiça social foram violentados. Chocados pela prisão, no dia anterior, de meu filho mais velho. A princípio, admitia-a como possível engano. Dias depois me certifiquei de que não houvera engano. Procurei então conhecer da periculosidade que esse meu filho representaria para a segurança nacional. Cheguei à conclusão de que fora vítima de intrigas de adversários pessoais, pois que nada fez ou de nada participou, que pudesse incriminá-lo. Incomunicável, não me permitiam falar-lhe. E, assim, me vi incompatibilizado para assumir qualquer função diretor do Ministério da Educação e Cultura. Triste e derrotado voltei ao Chile, para continuar o meu trabalho em favor do desenvolvimento da educação latino-americana. Não tenho, porém, rancores. Educar é obra de amor e serenidade, não é de ódio. Por isso, continuarei a servir o Brasil na medida de minhas possibilidades. E é isso o que venho oferecer a V. Ex.: os meus bons ofícios como funcionário da UNESCO, para assistir o Brasil tecnicamente, até onde me seja permitido. Explicado o que houve, quero também pedir-lhe que desculpe não o ter visitado em abril; o clima emocional que, para minha família, criou a prisão de Luís Erasmão, prejudicou o cumprimento de meus deveres para com V. Ex., seja como funcionário da UNESCO, seja como brasileiro e como funcionário, ainda que licenciado, do MEC. Tão logo meu filho seja absolvido das injustas acusações que lhe foram imputadas, irei ao Brasil e, nessa oportunidade, procurarei avistar-me com V. Ex. para pô-lo ao corrente das atividades da UNESCO na América Latina.

Diferente da carta enviada ao Presidente da República, nessa carta ao Ministro da Educação e Cultura, Moreira parece tentar garantir, embora voltando para o Chile, futuros trabalhos no Brasil e boas relações com as autoridades brasileiras. Novamente, ressaltava seu caráter *apolítico* e seu compromisso com a educação nacional. Percebemos, nessa carta, uma defesa mais contundente de seus propósitos de ajudar a educação no Brasil, ressaltando o papel central da escola como instrumento para a mudança social. Nessa carta também vincula mais diretamente seus ideais à sua profissão, mas não polemiza quanto à aceitação ou não deles no Brasil, naquele momento. Moreira deixa claro que continuava prestando serviço ao Brasil, mediante seu trabalho na UNESCO, mas admitia seu vínculo também com o governo brasileiro, como funcionário licenciado do MEC.

Outra adversidade enfrentada por Moreira nesse momento está relacionada à preparação de seu livro e de Havinghurst, em inglês, **Society and Education in Brazil**, no qual redigiu um prefácio, ainda em 1964, cujo conteúdo criticava o golpe

militar. Segundo sua mulher, quando Moreira ainda estava no Chile, recebeu convite para voltar ao Brasil, estando seu livro para ser publicado. Ela salienta então, que no Brasil, Sandra Cavalcanti foi à televisão dizendo que achava absurdo o homem que escrevera aquele livro ser convidado para trabalhar no governo. De acordo com Celmira, em virtude desse fato, eles vieram ao Brasil para Moreira poder recusar pessoalmente o convite, sendo preso, nesse mesmo período, seu filho Luís Erasmo. O referido prefácio foi encontrado, datilografado, intitulando-se **Special preface – The coupe D’Etat of 1964**. Abaixo, a tradução do referido documento:

Em primeiro de abril, 1964, o Presidente Goulart deixou o país e um novo regime tomou o governo do Brasil. Líderes armados conduziram o movimento e foram apoiados pelos governos de São Paulo, Minas Gerais e Guanabara. Logo após a tomada, o General Humberto Castelo Branco foi nomeado o Presidente pela Câmara de Deputados, com mandato até o final de 31 de janeiro de 1966. A constituição foi suspensa e um tipo de lei marcial foi estabelecido por 90 dias. Durante esse período as autoridades militares colocaram cerca de 2.000 pessoas na prisão sem julgamento. O novo governo exilou cerca de 200 proeminentes pessoas por suas convicções políticas por 10 anos, incluindo o ex-Presidente Kubitschek e o economista Celso Furtado, Diretor destituído da Comissão de Desenvolvimento do Nordeste. Entre os maiores funcionários governo que foram depostos estava Anísio Teixeira, Diretor do Instituto de Estudos Educacionais, do Ministério da Educação. Para seu lugar foi indicado um educador conservador proeminente, diretor de uma escola secundária privada de São Paulo. Parece claro que o novo governo é mais conservador do que o que foi deposto. Ainda não é provavelmente um governo reacionário. Promessas têm sido feitas para estabelecer uma reforma no país. A maioria das pessoas colocadas na prisão depois de primeiro de abril tem sido liberadas. Os líderes do novo governo não afirmam que o governo Goulart foi dominado por comunistas. Contudo, eles dizem que os governos de Kubitschek, Quadros e Goulart foram repletos de corrupção, e um governo mais honesto era necessário. Não obstante, o novo governo tomou ações contra pessoas com visões de políticas que eram tanto liberais quanto conservadoras. Certamente o governo foi ameaçado pela crescente inflação. A queda anual do poder de compra do cruzeiro foi de 12 por cento entre 1952 e 1954; 18 por cento entre 1956-59; 25 por cento em 1960; 30 por cento em 1961; 50 por cento em 1962; e 80 por cento em 1963. Existem muitas questões importantes afetando a educação que podem somente ser perguntadas, e não respondidas, aqui. 1. Nesse momento, o aumento das matrículas nas escolas secundárias e universidades continuarão? O aumento aparente será necessário para desenvolvimento econômico adicional no Brasil. Tal aumento requer maiores gastos do governo para educação. 2. O novo governo favorecerá o privado em contraste às escolas secundárias públicas no seu programa de suporte financeiro? 3. O novo governo favorecerá mais a iniciativa estatal e local e se responsabilizará pela educação, uma tendência chamada de lei de educação básica que foi adotada depois de longa e cuidadosa consideração pelo último Congresso? Em julho de 1964, o Congresso votou a extensão do mandato do Presidente Castelo Branco até 15 de março de 1967. Isso pode criar um período de quase três anos de incerteza e de espera até a chegada do Presidente eleito popularmente, com um definitivo cenário para a política. Isso,

provavelmente não quer dizer que mudanças significantes não possam ocorrer no sistema educacional brasileiro num futuro imediato. Talvez o crescimento rápido seja retardado ligeiramente. Os eventos realmente decisivos serão a eleição do novo Presidente no final de 1966, e a eleição do novo Congresso nacional. Em meados de 1967 poderá ser possível dizer como as tendências descritas nesse livro serão afetadas pelos eventos políticos de meados de 1966 (tradução nossa).

Da análise do texto acima, percebemos claramente que Moreira critica o regime militar instalado. Contudo, esse tom não percorre todo o texto, procurando eleger questões para serem perseguidas pelo governo com relação à educação. Podemos considerar, especialmente, que a sua crença no restabelecimento mais rápido da democracia, do desafio colocado quanto aos encaminhamentos a serem pensados no tocante à educação, além da crítica às prisões realizadas, tenham sido também fundamentais para que Moreira não assumisse seu cargo no governo brasileiro. Um desconforto advindo tanto da parte de Moreira quanto da parte de autoridades do governo, ao tomar conhecimento do teor do referido prefácio.

De volta ao Chile, segundo sua mulher Celmira, Moreira acolheu em sua casa (chamada por Celmira, nesse momento, de *embaixadinha*), inúmeros exilados políticos do Brasil, entre eles Adão Pereira Nunes e Fernando Henrique Cardoso. Para ela, por terem passado tantas pessoas consideradas *comunistas*, Moreira também só poderia ter sido considerado comunista. Aventamos assim, que esse tenha sido o momento mais controverso da relação de Moreira com o governo brasileiro. Moreira, nesta situação, procurou usar dois argumentos principais para refutar as acusações realizadas: o fato de se considerar *apolítico* e o mérito de sua trajetória sempre dedicada ao campo educacional brasileiro. Moreira tenta conservar sua posição junto ao governo mediante tais justificativas, no entanto, estas não foram suficientes para sua permanência e atuação no Brasil, naquele momento. Seu posicionamento político parece se mostrar contraditório, com ressalvas positivas, muitas vezes, ao regime recém-instalado e crítica ao anterior, mas também de destaque para questões em torno de liberdades que estavam sendo cerceadas. Moreira parece se movimentar numa *zona de perigo*, em que considerar-se político ou posicionar-se mais claramente quanto à política, gerava consequências, muitas vezes, imprevisíveis. Não estava em jogo somente sua atuação junto ao governo, mas a liberdade de seu filho e a sua própria. Já no início de 1965, Moreira foi novamente convidado a trabalhar no Brasil. Contudo, como já salientado, ele não

conseguiu nem assumir o cargo no CBPE nem no Ministério do Planejamento. As condições políticas para sua permanência no Brasil continuavam adversas e, ele, então, desistiu dos cargos e voltou a trabalhar para a UNESCO.

O último momento da trajetória privilegiado para a análise acerca da relação de Moreira com o Estado, trata-se do último ano de sua vida, 1967. Nesse momento, Moreira recebeu também, como já apontado, convite para trabalhar no Serviço Nacional de Erradicação do Analfabetismo, chegando mesmo a redigir parte do artigo de lei referente a esse assunto. Contudo, nesse último momento, Moreira não chegou a voltar ao Brasil nem assumir o cargo, pois veio a falecer ainda na cidade de Porto Rico. É-nos possível dizer que, naquele momento, Moreira tentava de fato reaproximar-se do governo brasileiro, apoiando, de certa forma, as políticas adotadas. Tal fato pode ser explicitado mediante carta enviada por Moreira, em dez de abril de 1967, ao Presidente da República, Artur Costa e Silva.

Senhor Presidente,

Com simplicidade, mas consciente dos valores de nossa gente e das esperanças que nunca nos abandonaram a todos os brasileiros, peço-lhes vênica para fazer chegar-lhe as expressões do meu aplauso ao discurso que Vossa Excelência pronunciou a 5 de abril, em Brasília, o qual foi reproduzido e comentado em vários jornais dos Estados Unidos, inclusive em “El Mundo”, deste Estado Livre Associado que é Puerto Rico. Creio, Sr. Presidente, que suas palavras representam a mais legítima expressão cristã não só de esperanças, mas também de possibilidades reais de desenvolvimento e progressivo bem-estar social, econômico e político de todos os brasileiros e, sem dúvida, também de todos os povos desta sofrida América Latina, que tenho conhecido nos seus problemas e nas suas aspirações e potenciais reais. Em minha juventude, ainda que nunca tivesse tido qualquer atividade política, vacilei muitas vezes entre as ideologias reformistas de nosso tempo, até que, já em plena maturidade, me dediquei exclusivamente ao estudo do Brasil e à educação de nossa gente. Desde 1955 tenho tido oportunidade de conhecer as Américas e de estudá-las, primeiramente como estagiário e depois como ex-professor da Universidade de Chicago, ex-professor da Universidade do Chile e ex-coordenador do Projeto Principal de Educação para América Latina, desenvolvido pela UNESCO. Atualmente, em Puerto Rico, como consultor e professor do Departamento de Estudos Superiores, da Faculdade de Educação, de sua grande universidade, continuo a dedicar-me aos estudos e ao ensino da situação econômica-social, cultural e política da América Latina. É, portanto, com base no que tenho e no que sou, que venho trazer, com humilde simplicidade, a expressão do meu aplauso à política que Vossa Excelência delineou no dia 5 de abril.

Muito respeitosa, saúdo à Vossa Excelência.

Recorrente em outras cartas enviadas às autoridades brasileiras, Moreira destacava suas funções desempenhadas nas várias instâncias educacionais no Brasil e no exterior. Nessa carta, em especial, Moreira explicita sua aprovação ao governo de Costa e Silva, recentemente iniciado, que lhe parecia preparado para implementar as políticas de bem-estar social defendidas naquelas últimas décadas. Neste sentido, a educação, questão privilegiada por Moreira em sua carreira, aparece como fator essencial na promoção do desenvolvimento social. De alguma forma, Moreira deixa claro seu posicionamento político, apoiando explicitamente o novo governo e, estrategicamente, colocando-se à disposição para uma nova atuação no Brasil. Assim, com o convite real para voltar ao Brasil e participar do governo, Moreira elogia e, até certo ponto, concorda com os encaminhamentos dados pelo governo, utilizando-se de sua experiência na área da educação para colocar-se, novamente, disponível para o Estado brasileiro. Os entraves políticos enfrentados por ele em outros momentos não são mencionados. Para Moreira, desta forma, sua denominação como *apolítico* era adjetivo fundamental para manutenção da abertura aos trabalhos na área educacional no Brasil.

Assim, entender sua atuação no campo educacional brasileiro não pode ocorrer sem a análise da relação construída entre ele e o Estado. Analisar esta relação é levar em consideração os momentos em que Moreira cruzou uma *zona de perigo*, na qual procurou construir argumentos que amenizassem as implicações políticas de seu posicionamento. A partir de Bourdieu (1996b), percebemos que o coeficiente de autonomia intelectual adquirida por Moreira sempre foi o condicionante para a garantia ou não da eficácia de sua ação política. Alcançar, assim, a *Racionalidade Ativa* pretendida por ele, destacada já no início de sua trajetória, estava condicionada às questões em torno de sua autonomia no campo educacional e de sua movimentação no campo político.

### 3 LUGAR DE REFLEXÃO

#### 3.1 EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Os estudos realizados por Moreira durante sua trajetória possuem um viés marcadamente preocupado em estabelecer as relações entre a Educação e as Ciências Sociais. Essas discussões integravam um movimento de constituição do próprio campo educacional no Brasil, que procurou dar maior estatuto científico aos estudos relacionados à educação, a partir dos conhecimentos produzidos no interior das ciências sociais. Para tanto, a análise desta relação permitiu-nos discutir alguns aspectos relacionados ao processo de construção de determinados entendimentos acerca das Ciências Sociais e de sua contribuição para os estudos na área da educação. Assim, consideramos que Moreira, a partir da relação que procurou estabelecer entre a Educação e as Ciências Sociais participou de dois momentos principais, indicados por Brandão et al. (1996, p.10):

Se nas décadas de 20 e 30 a aproximação entre educação e as ciências sociais se inseria em um projeto mais amplo de procura de um estatuto científico para os estudos superiores em educação (Universidade do Distrito Federal / Universidade de São Paulo), em 50 e 60 o que parecia mover essa reaproximação era a necessidade de uma base mais segura – científica – para as propostas de intervenção nos sistemas educacionais da perspectiva do planejamento educacional.

No primeiro período indicado, Moreira iniciava sua atuação no campo educacional, partindo de pesquisas diletantes e baseadas em especulações teóricas. Particularmente, no Estado de Santa Catarina, quando atuava como professor e diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira produziu e publicou seus primeiros estudos sobre esta temática. Já naquele momento refletia acerca do papel da educação, do valor da ciência para o homem e do estatuto científico da Pedagogia<sup>72</sup>. Além dos escritos educacionais em que

---

<sup>72</sup> Consideramos que “temos o texto do autor, um artefato cultural dotado de uma certa finalidade, e ao situar isso nos contextos fornecidos por sua linguagem e experiência, podemos dizer o que foi que

procura estabelecer interlocução com as políticas do Estado, Moreira produziu artigos e publicou um livro que nos permite arriscar a afirmação acima. Os artigos que publicou na revista **Estudos Educacionais** possuem caráter reflexivo acerca destas questões, são eles: “Do caráter empírico das aplicações pedagógicas” (nº. 1, 1941); “Equipamento original do homem em face do comportamento coletivo” (nº. 4, 1943); “Da noção de fato psíquico e das possibilidades da psicologia” (nº. 5, 1943); “Psicologismo, monismo e materialismo” (nº. 2, 1941); e “Idealismo crítico e educação” (nº. 3, 1942). Os três primeiros artigos tornar-se-iam, anos depois, respectivamente, com pequenas alterações nos textos, os capítulos VII, IV e III do primeiro livro de Moreira – **Os Sistemas Ideais de Educação**, lançado em 1945, pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, na série Atualidades Pedagógicas.<sup>73</sup>

De uma forma geral, consideramos que uma questão central apareceu como amálgama em todos os textos de Moreira: Qual o papel das ciências (principalmente a Psicologia e a Sociologia) no oferecimento dos conhecimentos necessários à ação da Pedagogia no campo educacional? Para tanto, Moreira procurou perseguir os seguintes temas: os limites e as potencialidades das ciências; o desenvolvimento, a validação e a consolidação científica da Psicologia e Sociologia Educacionais; a análise da função da educação na sociedade; a avaliação dos sistemas de educação, ponderando sobre as reais formas de efetivação dos ideais da Escola Nova; e as possibilidades da prática para implementação dos ideais pedagógicos.

Moreira, neste momento, embasado diretamente no entendimento de Durkheim, entendia que a educação era um fato social e, portanto, uma necessidade social, porque seria através dela que a sociedade garantiria a sua continuidade (MOREIRA, n. 1, 1941). A escola seria o lugar, por excelência, onde a educação intencional ocorreria, preocupando-se, assim, com os meios e fins de realização desta educação. À ciência caberia fornecer o saber necessário para o estabelecimento das regras de ação, pois, segundo ele “a lei que a ciência formula,

---

ele ‘fez’ até o momento de completar seu texto (ou publicá-lo, se chegou a esse ponto). Podemos avaliar sua intenção, *performance*, lances e inovações, da forma como se apresentavam nesse momento, e estabelecer o que ele ‘estivera fazendo’ até esse ponto” (POCOCK, *grifo do autor*, 2003, p. 43).

<sup>73</sup> Outras informações sobre o primeiro livro de Moreira ver: Daniel, 2003; DANIEL, Leziany Silveira. O intelectual João Roberto Moreira e sua obra “Os sistemas ideais de educação”: um estudo sobre o campo científico educacional. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **CD – ROW 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005.

permitindo prever o que acontecerá em dadas circunstâncias, se constitui, ao mesmo tempo, em um poder de ação nas mãos do homem” (MOREIRA, n. 1, p.17).

Percebemos, assim, um discurso que procura justificar e qualificar o papel da ciência no melhor direcionamento da educação, no qual, naquele período, início do século XX, os sistemas de ensino nacional estavam sofrendo reformas, procurando-se melhor definir os meios e os fins desta educação. Moreira, nesta perspectiva, atribuiu à ciência função clara e central no auxílio da definição dos rumos sociais, econômicos, políticos e educacionais nacionais, sendo esta geratriz de técnicas e ações para intervenção na realidade. Moreira, neste momento, dava prioridade à consciência e à razão sobre o mundo físico e sobre o próprio eu, no qual havia que se compreender a ciência pela ciência, protegendo-a do interesse pragmático (MOREIRA, nº. 3, 1942). Segundo Moreira, entre a ciência e o real, entre a ordem racional e idealista, “longe de um dualismo irreduzível, há, de um para o outro, uma constante passagem, um contínuo vai-vem, um transformar-se eterno” (MOREIRA, nº. 3, p.6). Estabelecia assim, que a relação entre o racionalismo e a política não devia resultar do simples fatalismo dos acontecimentos, devendo o homem dominar os fatos e agir racionalmente sobre eles.

Ao atuar no governo catarinense, no momento em que produziu essas reflexões, Moreira parece construir a legitimação de seu próprio papel de educador e intelectual no interior do Estado. Ao utilizar-se de preceitos científicos para embasar a educação, Moreira justificou seu papel como articulador entre os conhecimentos científicos e a Pedagogia, colaborando no melhor direcionamento de políticas educacionais. Moreira entendia, assim, que a ciência era instrumento fundamental para a consolidação e validação das ações da Pedagogia, área que era marcada desde o seu princípio pelos embasamentos *intuicionistas*, que precisava ser superado, procurando, assim, discutir a aceitação ou não da Pedagogia como ciência.

Para ele, a Pedagogia não era ciência<sup>74</sup>, se analisada a partir de sua definição clássica. O principal motivo seria o fato dela não ser desinteressada, embora a

---

<sup>74</sup> O processo de constituição da chamada *Pedagogia Científica* ou *Pedagogia Experimental*, a partir do século XVIII, teve início com a configuração de novas bases científicas para esse campo de conhecimento, com a contribuição de teóricos como Claparède, Herbart, Durkheim entre outros. Não só a filosofia, mas também a sociologia, a psicologia, a biologia e a história tornaram-se *Fundamentos da Educação / Ciências Fontes da Educação*. No Brasil esse processo de *cientificização* do campo educacional ocorreu desde início do século XX, impulsionado pelo Movimento pela Escola Nova, no qual, dentre as principais iniciativas, estão as inúmeras reformas nos sistemas de ensino



ciência pudesse partir da formulação de problemas práticos, resolvendo-os, ainda que não intencionalmente, algumas vezes. Assim, para Moreira “o trabalho científico pode originar-se (...) em problemas de ação, mas, depois de incorporado definitivamente à ciência, constitui com esta um todo independente e desinteressado, outra coisa não visando que o inteligível” (MOREIRA, 1945, p.21).

Ele também não concordava que a Pedagogia fosse ser considerada *ciência normativa*, já que entendia que norma ou regra não constituía fato a ser considerado de forma impessoal. Diante dessas considerações, atribuiu ao trabalho da Pedagogia os seguintes passos: problema de ação, que seria a de educar; recurso à ciência, utilizando-se principalmente da Biologia e da Sociologia; organização de um plano, no caso a criação de um sistema de educação; e a constituição de uma técnica, neste caso, a didática e a prática pedagógica. Diante disto, concluía: “Em vez de ciência, é, portanto, a pedagogia uma técnica com fundamentos teóricos baseados em diversas ciências, às quais se costuma dar o impróprio nome de auxiliares” (MOREIRA, 1945, p.19). Atualizava, assim, a definição de *teoria prática* atribuída por Durkheim à Pedagogia, ponderando que, naquele momento, a técnica poderia resultar da conversão da lei científica em regra de ação. A Ciência da Educação seria, então, indicativa, a responsável por estudar cientificamente o fenômeno educacional, sendo este o objeto privilegiado de sua investigação, preocupando-se com a pesquisa “em torno do ser, no sentido inteligível”. Neste caso, seguindo as indicações de Durkheim, Moreira atribuiu papel especial à Sociologia e à Psicologia Educacionais. Caberia, então, à Pedagogia, a função imperativa, preocupada com “o estabelecimento do dever-ser, no sentido normativo”, utilizando-se dos conhecimentos científicos para definição das normas e regras de ação na sua intervenção na realidade educacional (MOREIRA, 1945, p.22).

Todavia, embora considerasse o papel central das Ciências da Educação para uma maior e melhor intervenção científica da Pedagogia na realidade, Moreira destacava a fragilidade dessa colaboração pelo fato das Ciências da Educação, naquele momento, especialmente a Sociologia e a Psicologia, encontrarem-se em fase de constituição. Admitida essa vulnerabilidade, Moreira procurava estudar e analisar as condições de criação e desenvolvimento da Sociologia e da Psicologia, ponderando sobre o impacto dessas ciências no campo pedagógico.

---

nos estados do país, com a introdução dessas ciências nos currículos dos cursos e formação dos professores (DANIEL, 2003).

Quanto à Sociologia, Moreira discutiu a sua complexidade metodológica, explicitando sua concordância com as indicações da Sociologia Francesa, em especial, advindas de Durkheim e do seu principal tradutor no Brasil, Fernando de Azevedo, e criticando a Sociologia Americana. Assim como Fernando de Azevedo, Moreira preferia entender a Sociologia Educacional como Ciência da Educação, criticando a Sociologia Educacional Americana em pelo menos dois aspectos: primeiramente acusava Dewey de confundir Pedagogia com Ciência da Educação, estudando os fenômenos educacionais para a justificação dos sistemas educacionais propostos por ele; em segundo lugar considerava que utilizar as monografias como método de análise da educação (história descritiva) resultava num regionalismo (casos particulares e isoláveis), configurando-se apenas como descrição dos fenômenos sociológicos, em que não era possível generalizar, já que fugia à pluralidade dos fatos que se relacionavam.

Concordava com Durkheim quanto à utilização do método histórico-comparativo<sup>75</sup> para o estudo da educação, pois, segundo Moreira, “na impossibilidade das experiências de laboratório ou da reparação de causas e consequências por meios experimentais, o sociólogo vê na história e na comparação o modo pelo qual pode considerar o fenômeno em suas mais variadas condições” (1945, p.29)<sup>76</sup>.

Definido o método da Sociologia para o estudo da educação, Moreira discutiu o problema das hipóteses que orientariam a sua aplicação. Como Durkheim e Wiese<sup>77</sup>, ele entendia que a educação não devia ser estudada somente a partir de fatores biológicos e psicológicos, mas também sociais. Desta forma, não concordava que se analisasse a educação a partir de um único ponto de vista (monismo), seja *psicologista* ou *sociologista*. Novamente, Moreira criticava a Sociologia Educacional

<sup>75</sup> Segundo Moreira, o método comparativo era utilizado de duas formas por Durkheim: a primeira era a da estatística, entendida como técnica, que permitia a “quantificação dos fenômenos sociais”; a segunda forma era a do método histórico propriamente dito. Apesar de fazer da história um processo de comparação, advertia Moreira que Durkheim não a restringiu. Criticava então aqueles que faziam da história da educação “meras revivescências de idéias e sistemas, por elas situados no passado, como coisas já mortas. Deixam de ter em vista que educação e a sua evolução no tempo são sempre realidades atuais, como condição do presente e do futuro” (MOREIRA, 1945, p.32).

<sup>76</sup> Moreira também percebia a validade dos processos etnográficos para o estudo das sociedades mais *simples*, embora admitisse que o próprio Durkheim tenha sido criticado pela forma como os utilizou.

<sup>77</sup> O livro do sociólogo alemão Leopold von Wiese, citado por Moreira em sua análise, intitula-se Sociologia - Historia y principales problemas, publicado na década de 1930, versão espanhola. Nesse livro, o autor discute, entre várias temáticas: as origens históricas e principais tendências da sociologia; as contribuições teóricas de Auguste Comte e Herbert Spencer; a sociologia alemã, inglesa, americana e francesa (WIESE, 1932).

Americana, salientando que estudiosos como McDougall, Thomas e Dewey<sup>78</sup> tomavam a educação sob o viés *biologista*. Atribuiu restrições também à forma de utilização do campo da ecologia pelos americanos, pois considerava que a ecologia, além de constituir um elo de continuidade entre a Biologia e a Sociologia, era utilizada como explicação sociológica, com valor maior do que a da fornecida pela própria Sociologia (MOREIRA, 1945). Admitia, contudo, que:

os estudos relativos à educação se veem a braços com todas as dificuldades e questões suscitadas pela crítica à sociologia, pois que, apesar do interesse, das contínuas pesquisas, dos inúmeros trabalhos publicados, ela ainda é uma ciência que ensaia seus primeiros passos, estando, como está, num período de positivação de métodos e de formulação de hipóteses de trabalho (MOREIRA, 1945, p.38).

A situação da Psicologia, segundo Moreira, também não era muito diferente da enfrentada pela Sociologia. Apesar de não haver desconfiança com relação ao caráter de *ciência experimental* (admitida pelos europeus e americanos), restariam dúvidas se dispunha de métodos suficientemente científicos e se o fato psíquico seria abordável, de modo objetivo, por tais métodos. A Psicologia percebia-se, assim, num dilema: na tentativa de se afastar do monismo espiritualista, em que dizia que a alma era origem da mente, prendeu-se demasiadamente ao monismo materialista moderno, que considerava a atividade mental como função do organismo humano<sup>79</sup>. A partir desse processo, reduziu-se, segundo Moreira, a Psicologia ao estudo da Fisiologia ou do comportamento, no qual “obtinha-se,

<sup>78</sup> Em artigo publicado posteriormente, Moreira salientou que apesar de considerar o pragmatismo de Dewey uma das formas mais vigorosas do humanismo, admitia que “não somos deweyanos num sentido estrito, não o julgamos “o único e o maior filósofo o século XX”, pois lhe vemos, em muitas das idéias, certa ingenuidade confiante e algumas generalizações demasiadamente amplas. Não cabe aqui, porém, a nossa crítica de Dewey” (MOREIRA, 1955, p.103). Colocava Dewey, entretanto, “na mesma linha de valor humano em que consideramos Locke e Augusto Comte, porque, como eles, viu a ciência, a filosofia, a política e a moral como problemas humanos em situação de interrelação, que devem e que só podem ser resolvidos por meios humanos, pela inteligência e pelas mãos do homem” (idem, p.103).

<sup>79</sup> No texto “Psicologia, Monismo e Materialismo”, Moreira advertia diretamente aos normalistas do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis sobre os *perigos* do materialismo e outros unilateralismos que, segundo ele, se apresentavam com o rótulo de teorias científicas. Contudo, segundo ele “de nada adianta recomendar a jovens que deixem de ler certos livros, que se afastem de certas correntes filosóficas ou de certas ideologias. Isso apenas lhes aguçar a curiosidade. O melhor é deixar que o moço leia, leia o que lhe interessar e lhe apetecer. Apenas, eu e outros professores, sabendo disso, talvez, por experiência própria, temos tentado despertar no aluno, jovem que se abeira dos vinte anos, o mais agudo espírito de crítica, a fim de que, em face de qualquer teoria, nova ou velha, saiba discernir o joio do trigo” (1941, p.16).

assim, uma concepção físico-química da vida e uma concepção biológica da atividade psíquica” (1941, n. 2, p.21).

Da mesma forma que percebia as potencialidades da Sociologia para o estudo da educação, Moreira admitia que “não obstante as dúvidas e discrepâncias existentes entre psicólogos, sobre o objeto e os métodos da psicologia, é esta uma das ciências que maior papel deve ter na elaboração dos processos de educação intencional” (MOREIRA, 1945, p.65). Para tanto, salientava que a eficiência da ação educativa escolar dependia do condicionamento da aprendizagem à natureza do educando, privilegiando o estudo dos aspectos bio-psicológicos do indivíduo. Dessa forma, os métodos e planos escolares obedeceriam a esses princípios, definidos pela Psicologia e Biologia, bem como aos fins sociais, indicados pela Sociologia, cabendo ao pedagogo, portanto: saber as condições psicológicas e biológicas da criança; conhecer a direção e como se dá o desenvolvimento bio-mental do indivíduo; com a ajuda da Sociologia e destas outras informações, definir quais as modificações que pela ação educativa seriam efetivadas no psiquismo infantil, para o alcance dos fins educacionais; e obter sistemas de atividades em conformidade com os ideais a realizar (MOREIRA, 1945). Somente desta forma, dizia ele, seria possível transformar a atividade educativa em técnica de garantida aplicação científica, escapando tanto aos empirismos e espiritualismos extremos de épocas passadas.

Todavia, como já frisado, a ciência encontrava-se em fase de constituição, com métodos e procedimentos em processos de discussão e validação e, portanto, cômico das fragilidades dos estudos psicológicos, Moreira apontava pelo menos duas complexas questões que precisavam ser discutidas e definidas por esse campo: a primeira se relacionava à complexidade em estabelecer regras educacionais, pois questionava ele: “Até que ponto o indivíduo é educável? Que há de falta no contingente hereditário de cada um, e que de possibilidades tem a ação do meio sobre o biologicamente herdado?” (MOREIRA, 1945, p.66). Segundo ele, não haveria exatidão nos estudos sobre os efeitos do meio e da hereditariedade sobre os indivíduos. A segunda questão remetia ao problema da execução prática, havendo estudos ainda incertos sobre a prática dos professores, os materiais de ensino, os prédios escolares, as salas de aulas, entre outros. Embora diante da constatação desses limites e desafios enfrentados pela Psicologia, não deixava de exaltar as contribuições desta área para a compreensão das atividades psíquicas da

criança e do adolescente, discutindo e criticando os estudos desenvolvidos por várias escolas psicológicas. Moreira admitia uma variedade de interpretações psicológicas, advindas de diferentes correntes no interior desses campos de estudos, porém, acreditava no papel da Psicologia. Segundo ele, a multiplicidade de enfoques, mostrava a pretensão em se resolver os problemas e chegar a uma conclusão, pois, mesmo diante do ecletismo aparente, devia-se “aproveitar de cada escola o mais racionalmente provável” (MOREIRA, 1945, p.77). O mais importante, para Moreira, era o esforço em torno da construção de conhecimentos sobre a criança, já que para ele “saber o que é a criança na sua natureza psicobiológica, é conhecer como se dá esse crescimento, qual a sua marcha, o que ela é física e psiquicamente em cada momento de sua evolução natural” (MOREIRA, 1945, p.68).

Realizada a revisão das condições em que se encontravam, especialmente os campos da Psicologia e da Sociologia, e indicando, ao mesmo tempo, suas potencialidades e seus limites, Moreira propunha um campo de estudos articulados, entre os conhecimentos sociológicos e psicológicos para o embasamento da ação da Pedagogia. Percebia que mesmo com essas graves dificuldades era impossível entender a educação e proporcionar formas de ação à Pedagogia sem que se articulasse e se utilizasse dessas duas áreas de conhecimento, pois para ele havia “um mútuo condicionamento entre os fenômenos sociais e os psíquicos, embora não se deva e não se possa identificá-los” (MOREIRA, 1945, p.81). Ao refletir e avaliar estudos realizados por diversos autores que propunham essa articulação,<sup>80</sup> Moreira concordava com Johan Von Schimid<sup>81</sup>, que indicava o campo de estudos intitulado *Psico-sociologia*, embora enfrentando problemas na definição de seu objeto e dos métodos de estudo, em virtude do processo de criação e afirmação desse campo. Todavia, mesmo passando por esse processo de definição, inferia Moreira:

a necessidade e a importância da psico-sociologia. Sem negar o valor dos estudos psicológicos ou dos sociológicos em si, pode-se afirmar a impossibilidade de uma exata e total compreensão da natureza e da atividade humana, sinão (sic) à luz de uma estreita associação entre tais estudos. Não significa isso que as duas ciências se devam fundir em uma só, mas que, para se estudar o social sem exclusivismo de escola, da mesma forma que o psiquismo, é preciso ter em vista o mútuo

<sup>80</sup> Moreira citava alguns campos de estudos: a *psicologia social* proposta por McDougall, que tratava do estudo dos condicionamentos da vida social pelas tendências individuais; os estudos de Duprat, que percebia a influência recíproca do social e do psicológico; e Ewer que refletia sobre as bases psicológicas dos fatos sociais.

<sup>81</sup> Moreira não referenciou a obra utilizada por ele para fazer essa análise.

condicionamento entre as duas ordens de fatos: os que constituem a vida interior do homem e os que constituem a vida das sociedades. Tal condicionamento seria o motivo de estudos e pesquisas da psico-sociologia (1945, p.101).

Assim como faz a crítica do momento em que a Psicologia, tentando se afastar da Filosofia, adere ao monismo materialista, Moreira não concordava com qualquer tipo de *sociologismo* ou *psicologismo* na explicação das questões educacionais.<sup>82</sup> Afirmava que para se entender o que era educação e o que se queria obter com ela, era preciso compreendê-la como fenômeno para depois saber o que ela devia ser. Para Moreira não era possível determinar os fins da educação somente a partir de uma interpretação finalista, construída pela Psicologia e pela Biologia. A educação precisava ser estudada a partir dos métodos sociológicos, já que cabia à Sociologia explicar os fenômenos educacionais, que faria uma interpretação finalista da educação, reservando-se à Biologia e à Psicologia determinar os meios para a prática pedagógica. Dessa forma, “a realidade deve conter em equilíbrio o individual e o social, porque, sem esse equilíbrio, é impossível torná-la inelegível” (MOREIRA, 1945, p.127).

Moreira discutia, sob esta perspectiva, duas polêmicas. A primeira é que se atribuía à Sociologia também o papel de determinação dos meios educacionais. Essa afirmação seria correta já que a educação consistia na transmissão de costumes, leis, entre outros, mediante os meios sociais, como a escola, a família, a empresa entre outros. Contudo, a escola possuía caráter especial, por ter como fim primordial o ato de educar. A sociedade, assim, indicava o que queria da ação educativa da escola, implicando numa maior especialização e eficiência da escola no ato educativo, sendo condicionada pela possibilidade que o educando lhe oferecia. Por conta disso, a Sociologia sozinha não conseguiria dizer os meios de ação da escola, já que precisava entender a natureza bio-psicológica dos indivíduos. Portanto, “sobre como se dá tal condicionamento, quem nos pode elucidar é, sem dúvida, a psicologia e, ao seu lado, a biologia” (MOREIRA, 1945, p.119). Para

---

<sup>82</sup> Essa preocupação de Moreira ajuda a corroborar o entendimento de Cunha (1995), que mostra que está equivocada a afirmação de que a *escola nova* era essencialmente *psicologista*. Segundo ele, seria superficial tal afirmação, pelo menos no período em que “as vozes dos pioneiros da Escola Nova se mantiveram ativas” (p. 19) e considera que “a Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não se constitui isoladamente das ciências sociais, no cerne do pensamento escolanovista” (p. 41).

Moreira, Durkheim foi o primeiro estudioso moderno a articular no estudo da criança, os conhecimentos da Biologia, Psicologia e Sociologia, elucidando a segunda polêmica. Ela se remetia à afirmação de que muitos consideravam que Durkheim era *unilateralista*, por só privilegiar a Sociologia no estudo da educação. Moreira explica tal equívoco por conta de interpretações errôneas acerca da teoria de Durkheim.

Consequentemente, de acordo com Moreira, se existia a análise equivocada dos fenômenos educacionais, a partir de uma única perspectiva científica, logo isso influenciava na prática pedagógica. Para ele, se o fenômeno educativo era pouco estudado ou tratado de maneira unilateral, logo os sistemas de educação expressavam essa fragilidade, podendo-se basear, de um lado, por princípios mais idealistas, e de outro, por experiências não refletidas. Esse problema “se torna tanto mais claro, quando se examina a gênese dos atuais sistemas ideais de educação, comumente reunidos sob a designação de ‘escolanova” (MOREIRA, 1945, p.41). Moreira realizava, assim, uma crítica contundente sobre os sistemas de educação implantados até aquele momento e que se formaram sob a perspectiva da Escola Nova. Moreira indicava que: havia discrepâncias entre os sistemas propostos (embora correlatos e com fontes semelhantes); resultavam mais de fatores ideais, com instituições escolares que não servem aos seus ideais; construíam uma nova organização *a priori*, por não compreender a sociedade, baseando-se no dever-ser social. De acordo com Moreira, “os sistemas ideais de educação, hodiernamente, revelam mais tendências culturais e de concepção de vida, que respostas a problemas realmente existentes” (MOREIRA, 1945, p.42). Além disso, afirmava que mesmo com toda produção bibliográfica especializada sobre a Escola Nova, havia pouco resultado eficiente, já que não havia, para ele, unidade ideológica, pois não existia uma única Escola Nova, mas várias escolas novas. Tal fato, explicaria a existência em alguns países, como o Brasil, de reformas e contra-reformas educacionais.

Embora considerasse que os sistemas de educação não deixavam de ser uma reação ao estado de coisas e resultado de insatisfação mental e moral, eles eram limitados por não haver pesquisa e utilização segura dos conhecimentos científicos, seguindo uma concepção filosófico-dogmática do mundo e do homem (MOREIRA, 1945, p.42).<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> De acordo com Moreira, quando um sistema de educação era proposto resultava de um ideal do reformador, ideal este que era formulado em oposição ao existente. Isso levaria, então, à reforma ou

Moreira questionava “se nos dias atuais, de indecisão e de quási (sic) impossível previsão do futuro é ou não possível efetivar um sistema futuro que corresponda a este aspecto da realidade presente?” (MOREIRA, 1945, p.138). Para Moreira, como já salientado, era grande o papel da escola, já que, além de instruir, ela deveria educar, exercendo funções que antes eram atribuídas, por exemplo, à família. Contudo, ressaltava que a escola não conseguia atender a todas as necessidades da sociedade, pois, segundo ele, “não seria porque a escola é incapaz de realizar mudança para nova ordem social?” (MOREIRA, 1945, p.141). Ele entendia, então, que “a escola do presente é, em certo sentido, desambientada, porque não tem função na determinação do vir-a-ser-social” (MOREIRA, 1945, p.139). Sua tese sustentava que a escola era fator de conservação social, sendo que a educação pressupunha adaptação à realidade, e por consequência, era fator de manutenção. Não era a escola que mudava a sociedade, mas sim a evolução e o progresso da sociedade que condicionavam as mudanças educacionais<sup>84</sup>. Admitia, então, que mesmo com a formulação de novos ideais educacionais (como o caso da Escola Nova), eles só teriam chance de se efetivar com a reforma social, concluindo que “as instituições sociais – a escola é uma delas – só por si, não são revolucionárias; evoluem segundo um ritmo ora lento, ora apressado. O momento atual é de aceleração. Mas esta não é devido à escola, depende de outras condições” (MOREIRA, 1945, p.147).

Porém, dada a complexidade dessa análise, Moreira não deixava de acreditar no papel da educação na sociedade, admitindo que, apesar de toda crítica aos pedagogos e suas soluções educacionais, a educação não deixava de acontecer, já que era um fato social. Tendo admitido também as limitações da ciência para o campo da educação, ele propunha e vislumbrava possibilidades a partir do próprio caráter empírico das aplicações pedagógicas, mediante o ensaio e o erro. Exemplificava essa proposta utilizando dois exemplos, reportando-se ao intuicionismo pedagógico de Pestalozzi e à substituição do método sintético pelo método analítico de leitura. Para ele “em ambos os casos, a substituição de processos pedagógicos não resultou de aplicação de uma lei científica

---

à revolução. Contudo, salientava que muitos dos *sistemas ideais de educação* propostos para uma determinada época não se realizavam no todo naquela sociedade. Mas, eles podiam inspirar outras sociedades, como no caso dos ideais de educação dos gregos e de Rousseau.

<sup>84</sup> Quanto a esta afirmação, consideramos que ela mudará nas décadas de 1950 e 1960, quando Moreira passa a entender que a educação e o desenvolvimento econômico se condicionavam mutuamente.



suficientemente demonstrada, mas de suposição feita por analogias, que a prática confirmou ser relativamente capaz de êxito, desde que aplicada à ação” (MOREIRA, 1945, p.155).

Sugeria, então, por exemplo, “experimentar os métodos de ensino por meio de execuções práticas, a avaliar seu valor, conforme nos for permitido pelos recursos de cálculo e da análise estatística” (MOREIRA, 1945, p.165). Admitia, nesse sentido, o “valor da prática para ensinar”, mediante “iniciativa, trabalho e vigilância” porque “praticar não é a simples repetição do já feito, não é a rotina; é, sobretudo, modificar, renovar, criar” (MOREIRA, 1945, p.165).

Assim, observamos que, nesta primeira fase, Moreira baseava suas análises e proposições a partir da teoria de Durkheim, denotando às Ciências Fontes da Educação, em especial à Psicologia e à Sociologia educacionais, caráter central no fornecimento de conhecimentos científicos necessários para a intervenção da Pedagogia.

Já na segunda fase, décadas de 1950 e 1960, os termos Ciências Fontes da Educação e Pedagogia Científica são substituídos, mais fortemente, no discurso de Moreira, pela preocupação em torno da maior aproximação entre a Educação e as Ciências Sociais. Podemos perceber, assim, que embora com a mesma preocupação, a nomenclatura e os conceitos utilizados sofreram mudanças. Nesta fase, atuando junto ao CBPE e aos organismos internacionais, em especial, a Sociologia e agora a Antropologia, foram tratadas por Moreira como importantes áreas em diálogo com a educação, num processo em que os conhecimentos mais seguros deveriam agora vir, segundo intelectuais como Anísio Teixeira, de pesquisas mais fortemente baseadas em dados empíricos, necessidade esta considerada fundamental para o estabelecimento de um melhor e mais seguro planejamento, pois este era “tido como o instrumento por meio do qual seria possível organizar o processo de mudança que redundaria no desenvolvimento” (XAVIER, 2000, p.53).

Neste momento, ao integrar o grupo de Anísio Teixeira, no CBPE, Moreira participou de pesquisas que tinham como principal respaldo as indicações da Escola de Chicago<sup>85</sup>, baseadas nos Estudos de Comunidade<sup>86</sup> e na construção de

---

<sup>85</sup> Destaquemos que Moreira, ainda na década de 1940, em Santa Catarina, já tivera contato com dois dos mais significativos representantes da Escola de Chicago no Brasil: Donald Pierson e Emílio Willems. Apesar desta relação, no período indicado, as pesquisas de Moreira conservaram muito

conhecimentos a partir de novas metodologias de pesquisa, rompendo com certa tradição, da qual o próprio Moreira fazia parte, de especulações a partir de grandes sistemas teóricos, no interior de um processo em que “o discurso em defesa de uma análise científica da realidade social – conhecer para planejar – funcionou como antídoto ao diletantismo e ao conservadorismo das elites dirigentes e terminou agindo como uma alavanca para a criação de instituições de pesquisa” (XAVIER, 2000, p.75).<sup>87</sup> Segundo Xavier (2000, p. 53):

configurava-se na época um novo padrão de se fazer sociologia (baseada no emprego de métodos de estudo de caso e de observação participante, da técnica de história de vida, de mapas para localizar fenômenos ecológicos, da experiência em enquetes, *surveys* e entrevistas) e um novo universo temático (estudo de comunidades, assimilação e aculturação, mobilidade social) advindo de uma matriz considerada na época a mais moderna e científica) (*grifo do autor*).

Da mesma forma que Moreira, Anísio Teixeira entendia que os conhecimentos advindos das Ciências Fontes da Educação, entre elas a Sociologia, continuavam a fornecer o embasamento para a realização das pesquisas educacionais. Moreira continuava a entender a ciência como resultante de problemas práticos, sem um valor pragmático direto, contudo, “a ciência não é sem compromisso com o homem, não pode e não deve ausentar-se dos seus problemas” (MOREIRA, 1955a, p.96). Moreira, neste sentido, questionava os conceitos e entendimentos acerca de *ciência pura* e de *ciência aplicada*, destacando que a *ciência pura*, aquela desinteressada e sem qualquer ligação com os problemas humanos, não existiria. Para ele, o purismo em ciência seria ideológico, pois “a ciência é um instrumento humano de ação, justamente porque, pela apuração de

---

mais análises teóricas baseadas em especulações do que reflexões realizadas a partir de dados empíricos, coletados por ele mesmo.

<sup>86</sup> De acordo com Silva (2002) os Estudos de Comunidade foi uma metodologia utilizada pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, no pós-1939, sendo mais tarde levada para o CBPE. Para tanto, “esse tipo de método ia ao encontro do ideal de pesquisa educacional de Anísio Teixeira: filosoficamente os Estudos de Comunidade partiam de dados empíricos de acordo com a perspectiva pragmatista de Dewey; metodologicamente, a base desses estudos é o trabalho de campo, facilitando a intervenção (objetivo último do Centro). Até na perspectiva temática, o foco tradicional desses estudos eram os processos de modernização e diversidade, convergindo para a visão de Teixeira sobre a escola como instrumento de divulgação de um estilo de vida urbano, moderno e mais racional” (p.111).

<sup>87</sup> Sobre questões específicas tratadas por Moreira neste período, em especial, sobre a relação educação, desenvolvimento e planejamento, além das análises sobre os sistemas de ensino brasileiros, serão tratadas nos itens seguintes deste trabalho.

seus métodos, pelo caráter universal de suas leis, permite a aplicação em qualquer época e lugar” (MOREIRA, 1954b, p.35). Por outro lado, também questionava a aplicação totalmente prática da ciência, pois o pragmatismo seria resultante daquela época, de sua economia e de seus problemas. Ao realizar esta discussão acerca do suposto caráter puro da ciência ou de seu valor pragmático, Moreira, na verdade, justificava o próprio papel da ciência naquele momento, pois, na sua visão, a ciência ajudava a conhecer o mundo e a pensar em questões práticas, sendo o meio de controle do universo, concluindo que “cada lei é sempre uma possibilidade de aplicação, embora não necessariamente. A ciência é um imenso poder que o homem, conscientemente, vêm acumulando através dos tempos” (MOREIRA, 1954b, p.43).

Moreira discutia, neste sentido, as consequências da utilização das pesquisas científicas para a própria realização e validação das pesquisas educacionais, indicando a necessidade do surgimento de um novo momento na pesquisa educacional. Salientava, assim, que até então, a partir da análise da história da educação, predominavam os *intuicionistas*, que sem a utilização e reflexão a partir de dados empíricos, se preocupavam apenas com o dever-ser da educação, gerando fragilidades nas propostas de doutrinas pedagógicas, construídas somente em função de ideais. Para ele, naquele momento, ao realizar pesquisas educacionais devia-se:

1º) investigar o conteúdo prático da educação, as normas pedagógicas nas diferentes sociedades e nas diferentes épocas; 2º) qual deve ser, atualmente, o conteúdo das regras e instituições educacionais; 3º) aplicar, tendo em vista circunstâncias nacionais, ou regionais, ou locais, as conclusões obtidas, para solução dos problemas educacionais particulares dessa sociedade considerada (MOREIRA, 1954b, p. 44).

Moreira entendia que a educação devia constituir-se em corpo teórico, coerente, sistemático e preciso em que a pesquisa deveria ser comprometida com problemas práticos, específicos e imediatos, não tendo sentido *ciência pura* em educação. No caso específico da Sociologia, esta deveria subordinar suas pesquisas a um programa de necessidades educacionais, destacando ainda a necessidade de se construir no Brasil uma *ciência geral da educação*, com uma pesquisa “imediatamente comprometida com problemas práticos, específicos e

imediatos” (MOREIRA, 1954b, p.45). Ressalte-se que, no momento em que publicou estas reflexões, Moreira estava iniciando sua participação no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o que demonstra sua preocupação em entender como se daria a articulação entre a educação e as ciências sociais, sem perder de vista, as análises teóricas acerca dos problemas educacionais, a perspectiva de resolvê-los e a importância de construir um espaço específico para pensar estas problemáticas, nesse caso, com a participação de educadores e cientistas sociais. Para tanto, entendia que a articulação entre os estudos do campo da Educação e o das Ciências Sociais era fundamental para a melhor definição dos ideais educacionais.

Na definição dos ideais educacionais, Moreira partia do próprio entendimento de educação, sendo esta um processo complexo, representando tanto meio de hereditariedade quanto de transmissão e de preservação social, assim como de transformação ou mudança social, entendida “como um processo em desenvolvimento, capaz de se transformar, de se diferenciar no tempo e no espaço, em virtude da sua própria natureza contraditória” (MOREIRA, 1957b, p.99).

Moreira partia do pressuposto de que o homem não nascia pré-determinado biologicamente, embora considerasse que a mudança social dependia também do homem como ser biológico, e que sua educação acontecia ao longo da vida. Todo homem seria educado porque era ser social, porque só podia viver em sociedade, sendo a educação uma consequência necessária da sociedade humana. Neste sentido,

ela, a educação, resulta de condições e possibilidades individuais e sociais, é consequência de fatores biopsíquicos e psicossociais, modela o homem, forma-lhe a personalidade, constitui os hábitos, prepara as habilidades, desenvolve capacidades e aptidões, faz-nos bons ou maus, socialmente úteis ou inúteis, sadios de espírito ou sofrendores de alma... Daí o velho sonho humano de fazer a educação um processo social dirigido, orientado e controlado, o que, no sentido da imagem utilizada por Pestalozzi, seria como que ‘criar jardineiro de homens’. É com a educação que o homem, dominador, pela ciência e pela técnica, de grande parte do mundo físico e biológico, pretende conquistar o próprio homem (MOREIRA, 1960g, p.14).<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> MOREIRA, João Roberto. **Teoria e prática da escola elementar**: Introdução ao estudo social do ensino primário. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1960.

Assim, ele apontava que definir os ideais educacionais não seria tarefa fácil, ocorrendo vários exemplos na história em que houve uma distância entre a formulação de ideais educacionais e sua real efetivação. Como ocorreu na Grécia,

de forma semelhante, nós, os brasileiros, quando proclamamos que a educação é um direito de todos e que deve haver pelo menos uma educação fundamental e básica para todos, e, depois, não oferecemos a todos as mesmas oportunidades para essa educação fundamental e básica, quer por não cuidarmos de criar escolas e formar professores em número suficiente, quer por, já no primeiro ano escolar, selecionarmos dentre as crianças as mais bem dotadas e inteligentes para fazê-las progredir na escola, reprovando e desestimulando as demais, estamos a formular ideais que nós mesmos contradizemos pela prática que efetivamos (MOREIRA, 1957b, p.92).

Para Moreira, o alcance do sucesso dos ideais educacionais estaria fundamentado num planejamento que não buscasse a concretização de ideais além dos limites e das possibilidades reais de uma época ou de uma sociedade. Estes ideais não podiam ser revolucionários integralmente, não podendo ser fator de mudanças radicais, pois entendia que o desenvolvimento de sistemas educacionais não se fazia a partir do nada, nem a partir de saltos bruscos ou de mudanças abruptas. Considerava, assim, que o planejamento educacional “se quer e precisa inovar, tem que ultrapassar o velho e ainda existente, sem, entretanto, destruí-lo e desprezá-lo, justamente porque é uma ultrapassagem, se assim nos podemos exprimir” (MOREIRA, 1957b, p.99). Moreira considerava que para a melhor realização deste planejamento, “o educacionista, isto é, quem faz da educação seu objeto de estudo, necessita uma preparação que, por sua extensão, profundidade e universalidade, lhe tornam as atividades uma das tarefas mais difíceis, árduas e complexas, no campo das ciências e das técnicas de aplicação científica” (MOREIRA, 1957b, p.100). Neste sentido, encontra a justificativa, por um lado, do valor das pesquisas educacionais baseadas em dados empíricos e, por outro lado, o próprio valor da educação para a organização de uma determinada sociedade.

Para Moreira, as Ciências Sociais, nesse limiar, assumiam papel central no encaminhamento das soluções para os problemas educacionais e para a realização de um planejamento mais eficaz, pois,

vendo na educação uma possibilidade de aumentar, e aperfeiçoar o conhecimento, tanto quanto e orientar e disciplinar as atividades humanas, num sentido de fraternidade e justiça, seria lógico que pretendesse organizar a educação com base nos conhecimentos do homem e da sociedade humana. Tal pretensão toma corpo em nossos dias, despertando estudos, promovendo pesquisas e levantamentos cientificamente objetivos, tanto quanto debates de ideias e princípios, porque justamente os conceitos básicos de orientação e planejamento educacionais, tais como os de justiça, fraternidade, bem-estar coletivo etc., não se esclarecem e definem à luz do conhecimento objetivo e indutivo (MOREIRA, 1960g, p.20)

Moreira entendia também que os estudos em Ciências Sociais seriam importantes para definição do conceito de homem<sup>89</sup>, pois concorriam para a melhor definição dos ideais educacionais de cada sociedade, já que, segundo ele,

em nossos dias, dada a situação social, cultural e política das nações e da humanidade em geral, o uniformismo filosófico na conceituação do homem se torna impossível. Não é mais tão fácil dizer para que educar e como educar. Daí esse recurso inevitável às ciências sociais, o que, a nosso ver, em última análise, é tentativa científica de conseguir saber o que é o homem no mundo contemporâneo. Seria a educação em procura dum conceito de homem (MOREIRA, 1956c, p.55).

Recorrendo à história, Moreira procurava entender os ideais acerca de homem, pensados em determinada época, a partir de uma determinada sociedade, procurando articular essa análise ao surgimento e à contribuição das Ciências Sociais para pensar o próprio homem. Destacava, neste sentido, o *psicologismo* em educação, no qual se passou a pensar em como ensinar; na formulação do conceito social da educação, a partir, principalmente, de 1918, com as contribuições de Froebel, Dewey, Kilpatrick e outros estudiosos norte-americanos; na articulação estabelecida entre a educação e a Sociologia, a partir de Durkheim; e nas contribuições da Antropologia para se estudar as relações do homem com o resto da natureza.

---

<sup>89</sup> Nesta mesma perspectiva, Moreira dedicou um dos seus artigos à discussão do humanismo, destacando que o verdadeiro humanismo ocorreu do século XIII ao século XVI, deturpando-se depois disso. Para Moreira, o humanismo, aspecto cultural importante, não foi algo que surgiu ou se criou de repente. Segundo sua observação “o humanismo teve as mais variadas consequências, representadas por atitudes díspares e por linhas evolutivas divergentes, quer no pensamento filosófico, quer em política, quer mesmo em educação” (MOREIRA, 1955a, p.46). A ciência, para Moreira, deveria estar ligada ao humanismo, ao tentar fazer relação com questões e problemas enfrentados pelo homem, tentando solucioná-los.

Moreira, neste momento, embora considerasse a importância de Durkheim para os estudos em educação não deixava de tecer críticas à sua teoria, comentando o fato de Durkheim considerar a educação um fato social, sujeita, então, ao *determinismo sociológico*, resultante das mudanças sociais. Para ele,

E. Durkheim procurou caracterizar a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-la à vida social. Esta definição, embora procure delimitar em sua compreensão o que é o processo adaptativo considerado, pode facilmente levar a um fatalismo ou conservadorismo, que tornaria inútil todo esforço de progresso ou renovação educacionais” (MOREIRA, 1960g, p.2).

A educação, desta forma, acompanharia a mudança, dificilmente sendo fator de mudança. Assim, Moreira retoma, nos anos de 1950 e 1960, uma discussão realizada ainda nos anos de 1940, quando condenava o *fatalismo sociológico* apontado pela teoria de Durkheim. Ao tecer esta crítica, Moreira procurava valorizar a importância da educação como um dos fatores de mudança social. A construção e a defesa de tal entendimento se coadunavam com os projetos educacionais e de pesquisa com os quais estava envolvido e que tomavam a educação como importante fomento para a resolução de problemas sociais.

Como já destacamos, a Antropologia passou a ganhar importância no interior do campo de estudos educacionais, a partir dos anos 50 do século XX. Moreira cita, em especial, o congresso de entidades norte-americanas, 1951, em que discutiram o valor da Antropologia para o planejamento educacional. Para tanto, Moreira ressaltava a necessidade de relação dos programas escolares e do currículo com a cultura nacional e regional. Além disso, pelo fato de considerar que a educação variava de acordo com as sociedades, bem como com a própria escola, a partir das exigências sociais, Moreira considerava que os estudos modernos em Sociologia e em Antropologia Cultural contribuíam para “os esclarecimentos dos deveres sociais da escola” (MOREIRA, 1960g, p.43).

Moreira passou a entender a Sociologia como “estudo dos fenômenos sociais totais” (MOREIRA, 1963c, tradução nossa)<sup>90</sup>, segundo a definição proposta, inicialmente, por Marcel Mauss e, posteriormente, desenvolvida por Georges

---

<sup>90</sup> MOREIRA, João Roberto. Súmula do conteúdo “La sociologia y las ciencias sociales”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO/Universidade de Chile. 1963. Datilografado.

Gurvitch<sup>91</sup>. A teoria desenvolvida por Gurvitch (1968) retomou a tradição sociológica de Durkheim, que indicava a especificidade da realidade social e a irredutibilidade a qualquer outra realidade, devendo ser explicada pelas propriedades características do todo.

Percebemos, assim, que, neste momento, Moreira vinculou-se, metodologicamente, à Escola de Chicago, mantendo vínculos com a Sociologia Educacional Francesa, em especial caracterizada pela retomada e ampliação da teoria de Durkheim. Segundo Moreira, “para compreender os fatos sociais é necessário configurá-los em campo. Considerando-os como totalidade cuja estrutura depende da sociologia global” (MOREIRA, 1965e, p.15). Ao adotar a concepção de Gurvitch, Moreira distinguia o objeto da Sociologia e o das ciências sociais particulares. Desta forma, as Ciências Sociais estudavam aspectos particulares da sociedade, cabendo à Sociologia o estudo mais amplo acerca desta, que era o de buscar “a compreensão e a explicação total da sociedade humana ou de uma dada sociedade, todavia as outras ciências estudam partes ou aspectos particulares da sociedade” (MOREIRA, 1963c, p.2, tradução nossa).

Por considerar a educação um fato social, complexo e total, Moreira entendia que esta era componente da *realidade social total*, sendo um tipo de *fenômeno social total*, conforme indicado por Gurvitch, pois ela constituía conjunto de maneiras ou modos de os indivíduos, os grupos e as classes ligarem-se com o todo e no todo:

como qualquer fenômeno social total, a educação tem sua base morfológica (...) na geografia, na demografia, e na ecologia; tem seus aparelhos organizados; tem suas práticas quotidianas, mais ou menos flexíveis; tem seus modelos técnicos, seus símbolos, seus sinais; está unida às condutas coletivas inovadoras que modificam as práticas e os modelos e criam os novos símbolos; depende da mentalidade social, coletiva, individual etc. (1965e, p.2)

---

<sup>91</sup> Georges Gurvitch nasceu na Rússia, em 1894, naturalizando-se francês em 1928. Foi licenciado e doutor em direito por São Petersburgo/Petrogrado. Participou, com Lênin, da revolução bolchevique em 1917. Refugiou-se nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. A partir de 1949 leciona Sociologia na Sorbonne, retomando a tradição de Émile Durkheim e Marcel Mauss. Sua teoria baseia-se no fato de considerar a sociedade global (macrocosmos de macrocosmos sociais), como *fenômeno social total*, ultrapassando os agrupamentos funcionais e as classes sociais, sendo a sociologia “uma ciência que estuda os fenômenos sociais totais no conjunto dos seus aspectos e dos seus movimentos, captando-os nos tipos dialetizados microsociais, grupais e globais em vias de se fazer ou de se desfazer” (GURVITCH, 1968, p.19). Segundo Schwartzmann (1960), “Georges Gurvitch é, possivelmente, um dos últimos pensadores sociais que tiveram a audácia de propor um sistema próprio de compreensão global do fenômeno humano, buscando uma união entre uma filosofia pluralista, de origem fichteana, uma formação fenomenológica e as aquisições da ciência social de inspiração mais positivista”.



Utilizando-se também da metodologia proposta por Gurvitch<sup>92</sup>, Moreira procurava estudar a educação, a partir de dois enfoques: o horizontal e o vertical ou de profundidade (MOREIRA, 1963c). Ao abordar a educação, a partir do enfoque horizontal, procurava entendê-la como um *aparato social*, como organização que dispõe de normas, regras e aparatos de convivência. Procurava entender as mudanças nestas normas ou regras, denominadas *atos circunstanciais*, priorizando saber como e por que se produziram tais alterações. Além deste enfoque, Moreira destacava que era preciso perceber a educação também sob o ponto de vista da profundidade, com suas várias camadas, ou seja, seu sistema e seus instrumentos materiais; leis e regulamentos de sua interpretação; relações íntimas, coletivas e de indivíduo para indivíduo dentro do sistema; comportamentos espontâneos não estruturados dentro do sistema e entre os sistemas e outros aparelhos organizados e seus sub-extratos na sociedade; etc. (MOREIRA, 1965e).

Diante do exposto, acerca da Sociologia, Moreira destacava a importância dos estudos desenvolvidos no campo específico, agora, da Sociologia da Educação para estudar os fenômenos educacionais. Para ele, a Sociologia da Educação era o estudo sociológico das instituições especificamente educativas, seus papéis e suas funções, sua constituição e sua organização e também suas introjeções e projeções sociais. A Sociologia da Educação tinha como objeto principal, a escola, considerando que “é por meio desta instituição que a sociedade procura estabelecer certos padrões de conduta, tidos como essenciais ou fundamentais na vida social de nossos dias, quer seja ela considerada do ponto de vista material e econômico, quer do ponto de vista moral e cultural” (MOREIRA, 1965d, p.1).<sup>93</sup> Dessa forma, os estudos desenvolvidos pelo campo da Sociologia da Educação contribuíam, diretamente para um melhor planejamento educacional. Segundo Moreira (MOREIRA, 1965d, p.2):

---

<sup>92</sup> Moreira faz referências a dois livros de Gurvitch, no plano de estudos acerca de “**La sociologia y las ciencias sociales**”, quando trabalhava no Centro Latinoamericano de Formação de Especialistas em Educação UNESCO/Universidade de Chile, em 1963. Os livros indicados são: **Traité de Sociologie**, 2 volumes, de 1958, e **La Sociologie au XX Siècle**, 2 volumes, de 1947.

<sup>93</sup> MOREIRA, João Roberto. Súmula do conteúdo “Delimitação do campo da sociologia da educação”, da disciplina de Sociologia da Educação, ministrada Escola de Sociologia e Política, da PUC/RJ, 1965.

O formalismo e a intenção social das atividades escolares criam uma quantidade de problemas que necessitam ser estudados de um ponto de vista sociológico, para que se disponha de meios de planejamento e de realização da educação mais eficiente. Os processos formais de educação intencional têm que mudar ou modificar-se segundo o que determina a variação das circunstâncias sociais que afetam as instituições e as normas de uma sociedade global determinada. Estudar estas mudanças ou modificações é tarefa própria da sociologia.

Embora considere a educação como processo de socialização em que as novas gerações se incorporaram e se ajustaram ao grupo social de que faziam parte, Moreira considerava que a Sociologia da Educação não se interessava somente pelos processos particulares desta socialização. Para ele, a Sociologia da Educação também se preocupava com certos aspectos importantes do fenômeno total, que apresentavam configuração problemática para a sociedade (MOREIRA, 1965d, p.2).

Moreira destacava que a Sociologia da Educação utilizava-se dos fenômenos históricos para compreensão das sucessões dos fatos, localizando a educação na condição em que ela acontecia. Tais estudos histórico-sociais podiam ajudar a avaliar os meios empregados para obter determinados fins, em termos educacionais. Além de utilizar-se de estudos acerca da História da Educação, Moreira também atentava para o fato de se realizar estudos em Sociologia da Educação para entender a forma de como a educação acontecia naquele momento. Sob esta perspectiva, destacava os estudos realizados a partir da Educação Comparada, área de estudos privilegiada por ele em muitos de seus estudos.

o estudo comparativo dessas diferenças e semelhanças pela consideração de suas causas ou fatores (sociais, econômicos, culturais e políticos) regionais e nacionais, constitui um grande capítulo da sociologia da educação, o qual é hoje comumente conhecida sob o título geral de educação comparada (MOREIRA, 1965d, p.3).

Assim, os problemas educacionais seriam problemas humanos, sendo que sua solução científica dependeria do conhecimento científico acerca da natureza humana. Conforme ainda destacava na década de 1940, Moreira não deixava de levar em conta as dificuldades enfrentadas pelas Ciências Sociais na determinação de suas prerrogativas científicas, considerando que “todas essas contingências dificultam enormemente a eficiência dos auxílios que tais ciências podem dar ao

planejamento educacional, que ainda contém muito de empírico e de hipotético” (MOREIRA, 1960g, p.24). No caso específico da Sociologia da Educação, Moreira a considerava um ramo muito novo da Sociologia, ainda “em fase de desenvolvimento e em exploração de terreno” (MOREIRA, 1960g, p.4), contudo, salientava que as Ciências Sociais, em geral, ofereciam soluções hipotéticas que auxiliariam a educação, por isso “consequentemente, em Educação, ou melhor, na solução de problemas educacionais, o processo técnico de planejamento terá que obedecer ou satisfazer-se ou subordinar-se a estas condições conjecturais de muitas das leis e teorias das Ciências Sociais e Psicobiológicas” (MOREIRA, 1960g, p.24).

Podemos destacar, ao final, que Moreira denotou ao estabelecimento da relação educação e Ciências Sociais uma importância central, sendo tema de suas reflexões ao longo de sua trajetória. Também a Sociologia foi eleita por Moreira como campo de estudos privilegiado para pensar a educação e a sociedade. Contudo, a forma como pensou e como estabeleceu esta relação sofreu alterações com o tempo, acompanhando tendências e nuances teóricas. Num primeiro momento, sua base teórica, em Sociologia, encontrou-se fundamentada em Durkheim, denominada de Sociologia Educacional, contudo, considerada na década de 1950, teórica e genérica demais. Neste segundo momento percebemos a forte influência da Escola de Chicago, com a realização dos Estudos de Comunidade, continuando, todavia, ancorado na tradição sociológica francesa, de viés durkheimiano, privilegiando a teoria de Gurvitch. Neste sentido, a Sociologia da Educação, procurando assumir caráter mais científico, fundamentada em pesquisas empíricas e com um novo entendimento acerca da própria função da Sociologia, ocupa novo espaço, levando Moreira a se especializar nesta perspectiva. Percebemos que ele articulou, por um lado, uma teoria com aspecto mais global de explicação da realidade, a partir de Gurvitch e, por outro lado, uma metodologia que partia da realidade, fornecendo dados empíricos. Por isso, mais uma justificativa de alguns estudos sobre Moreira, como o de Paixão (2002), considerá-lo um Sociólogo da Educação, já que procurou se especializar, acompanhando o movimento teórico deste campo e utilizando-se da própria especialização e importância da Sociologia para os estudos de questões educacionais.

### 3.2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Foi com a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em 1947, organismo das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile, que a questão do desenvolvimento apareceu como tema central no interior das Ciências Sociais na América Latina (BLANCO, 2007), para o qual, segundo Xavier (2002, p. 53), “a Cepal tornou-se um núcleo de produção de teorias que refletiam o desejo de fazer da sociologia uma ciência voltada para a formulação e aplicação de políticas incentivadoras do desenvolvimento social e econômico dos países latino-americanos”. A partir daí, o campo das Ciências Sociais passou a dialogar mais diretamente com o campo econômico, influenciando, assim, diretamente, as questões articuladas em torno da educação, já que “de acordo com essa nova posição, os problemas do desenvolvimento econômico latino-americano só podiam ser pensados em relação às características do sistema político, da estrutura social, do sistema de estratificação, da composição de suas elites políticas, econômicas, sociais e intelectuais” (BLANCO, 2007, p.104).

Moreira, dentro deste contexto, passou a produzir reflexões em torno da relação educação-desenvolvimento. A fecundidade desta discussão encontra-se no fato dela expressar conceitos e entendimentos compartilhados e discutidos pelos intelectuais envolvidos neste projeto. Compreender, por exemplo, se Moreira entendia a educação como condição para o desenvolvimento do país ou se as melhores condições econômicas, políticas e sociais é que seriam o fator propulsor para melhor organização da educação nacional é um exercício de análise que permite não só compreender seu pensamento, mas também a própria discussão travada em torno desta questão entre os intelectuais e os espaços governamentais e institucionais<sup>94</sup>. Dentro desta perspectiva, Moreira passou a refletir, não só sobre o Brasil, mas, também, sobre a própria América Latina. O que significava, então, para Moreira, o desenvolvimento? Que critérios utilizava para analisar e caracterizar a

---

<sup>94</sup> Assim como para Pocock (*grifo do autor*, 2003, p. 68), “quanto mais institucionalizada for uma linguagem e quanto mais pública ela se tornar, mais ela estará disponível para os propósitos de diversos locutores articulando diversas preocupações. Essa diversificação terá origem no interior do grupo governante, onde comumente há um intenso debate em andamento. Mas ela pode não permanecer confinada aos limites da *intelligentsia*, da profissão, ou seja, qual for seu grupo de origem”.

situação econômica, política e social de um país? Qual o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico?

Nos escritos publicados por Moreira no início da década de 1960<sup>95</sup> e em planos de aulas formulados por ele, durante o mesmo período, preocupou-se em caracterizar essas questões, considerando a análise dos países contemporâneos a partir da dicotomia desenvolvidos-subdesenvolvidos, observando seu grau de crescimento e nível de progresso social e cultural, o que fornecia dados relativos e inadequados (1965g)<sup>96</sup>.

Costa Pinto (1970), sociólogo contemporâneo de Moreira, que foi fundador e dirigiu o CLAPCS de 1957 a 1961<sup>97</sup>, entendia o desenvolvimento como uma das formas ou padrões de transição social, em que uma série de transformações podiam ser intencionalmente introduzidas em diferentes esferas e setores sociais, buscando transformar a própria estrutura, atendendo e superando, num curto prazo, os índices de atraso que caracterizam uma nação diante da sociedade internacional. Para o autor, utilizando parte da expressão defendida pela própria CEPAL, “o desenvolvimento consiste em mudanças de *dentro para fora*” (COSTA PINTO, 1967b, p.194, *grifos do autor*). Para o educador Abreu (1963), que participou com Moreira do CBPE, o desenvolvimento era “um processo social global”, resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente nos vários planos que o formavam (político, econômico, cultural), em que haveria uma crescente racionalização do processo histórico-social de uma comunidade.

Moreira, na mesma perspectiva dos autores acima citados, entendia o processo de desenvolvimento como questão complexa, considerando o desenvolvimento como um progresso dinâmico, sendo difícil assinalar o momento inicial e o final deste processo. Por outro lado, entendia que esse processo era

---

<sup>95</sup> Os artigos no qual se discute, em especial, estas questões são os que foram publicados no **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, no início da década de 1960. Moreira coordenou, de 1959 a 1962, no mesmo centro, um projeto intitulado **Educação e Desenvolvimento**. Consideramos que, pelo teor dos artigos, estes expressam as principais análises realizadas no interior deste projeto.

<sup>96</sup> MOREIRA, João Roberto. Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 1), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965.

<sup>97</sup> L. A. Costa Pinto foi catedrático de Sociologia da Universidade do Brasil, Vice Presidente da Associação Internacional de Sociologia (1956-1959), Professor Visitante das Universidades de Buenos Aires (1960-1963), de Tulane, USA (1962), e da Califórnia, Berkeley (1964), Chefe da Missão de Ciências Sociais da UNESCO na América Latina (1957-1959), Membro do Comitê de Peritos sobre Relações de Raças da UNESCO (1949), entre outros. (COSTA PINTO & BAZANELLA, 1967).

histórico e geográfico, de modo que os movimentos variavam no tempo e no espaço, sendo que

na realidade, todos os povos estão em desenvolvimento, desde os Estados Unidos da América do Norte, até o Paraguay ou a República Dominicana, para considerar tão somente as Américas. Variam, apenas, os momentos de desenvolvimento, isto é as épocas – histórico-geográficas do crescimento econômico e do nível de progresso social e cultural. Os fatores dessa variação de momentos são múltiplos e complexos (MOREIRA, 1965g, p.1).

Diante deste entendimento, Moreira teceu a seguinte classificação quanto ao grau de riqueza econômica e quanto ao nível de progresso social e cultural dos países: a) mais ou menos ricos ou pobres; b) nações mais ou menos modernas ou arcaicas; c) nações mais ou menos adiantadas ou atrasadas culturalmente. Para a construção desta escala levou em consideração alguns critérios de ordem econômica e não-econômica.

Quanto aos critérios de ordem econômica priorizou a renda *per capita* (que caracteriza como “um *quantum* dividido pelo número de habitantes do país considerado”) e o índice de crescimento relativo do Produto Interno Bruto (que caracteriza como o “somatório da produção agrária, extrativa, industrial e comercial e de serviços públicos e privados de um ano”) dos países. Contudo, destacava que nos países atrasados o cálculo destes critérios não era exato, refletindo parte do que podia ser quantificado da produção, ressaltando que os países atrasados pareciam mais pobres do que eram realmente. Utilizava, além destes dois critérios econômicos principais, o consumo de energia, de cereais e de calorias alimentares.

Quanto aos critérios não-econômicos de avaliação de desenvolvimento entre os países, destacava que estes se referiam “a condições de consequência do crescimento econômico” (1965h, p.4)<sup>98</sup>. Neste caso, considerou os índices de vitalidade e salubridade, entre eles os índices de mortalidade infantil, de expectativa de vida, número de habitantes por médico, número de habitantes por leito hospitalar, entre outros. Destacava que a melhoria dos índices vitais e de salubridade possuía dois lados: a) maior saúde gerava maior produção; b) melhoria dos índices de salubridade e de vitalidade reduziria a mortalidade e acelerariam o crescimento

---

<sup>98</sup> MOREIRA, João Roberto. Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 2), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965.

demográfico, gerando maior consumo, de produção e renda. Citava também vários índices culturais indicativos do desenvolvimento, entre eles o consumo de papel jornal, o número de livros existentes em bibliotecas por habitantes, os índices escolares e outros.

A partir destes critérios, Moreira construiu reflexões no período que tomavam como base os dados essenciais para a análise das condições econômicas, sociais e culturais dos países, pensando a relação entre educação e desenvolvimento. Moreira, assim como indica Costa Pinto (1970), compreendia o desenvolvimento como uma mudança provocada, “o que lhe dá uma característica intencional, quase racional (...). Pode-se planificar o desenvolvimento” (p.23). Moreira aliou às suas análises educacionais o fator planejamento, considerando-o exercício fundamental para o estabelecimento mais seguro de políticas educacionais. Moreira entendia que a educação e o desenvolvimento se condicionavam mutuamente, considerando que

é preciso, porém, que os antigos sonhos ideológicos de que a educação sozinha é capaz de operar a transformação econômico-social de um povo, o que dá margem a diversas e conflitantes ideologias educacionais, sejam substituídos por uma formulação científica, econômico-sociológica, dos problemas latino-americanos, em que a educação figure nas suas reais proporções de instrumento efetivo e real de desenvolvimento, bem como não se percam de vista as possibilidades de realização educacional e de seu uso como instrumento de progresso. (...) para que um povo se eduque é preciso que sinta a necessidade de educação e esta necessidade só surge quando a conjuntura econômico-social exige, dos indivíduos, dos grupos e das diferentes classes sociais, conhecimentos e habilidades que dependem da escola, isto é, das instituições educacionais. Um povo culto não é nunca um povo pobre. Não há exemplos históricos de pobreza e cultura concomitantes. O homem constrói a cultura ao mesmo tempo em que constrói a riqueza (MOREIRA, 1960a, p.36)<sup>99</sup>.

A educação, principalmente nos países em desenvolvimento, tinha de ser útil socialmente, tendo potencialidade como “fator condicionante do aceleração do desenvolvimento” (MOREIRA et al., 1962d, p.3, tradução nossa) no qual o planejamento educacional devia ocorrer junto ao próprio planejamento econômico (MOREIRA et al., 1962b)<sup>100</sup>. Contudo, procurava demarcar que não era somente a educação o fator determinante do desenvolvimento, pois considerava que “qualquer

<sup>99</sup> MOREIRA, João Roberto. Desenvolvimento e educação. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, nº 1, p. 23-28, fev. 1960.

<sup>100</sup> MOREIRA, João Roberto. Súmula do conteúdo “El problema de fines contextuales en educación”, do Curso sobre Planeamiento Integral de la educación. Instituto Latino Americano de Planificación Económica y Social. Chile. 1962. Datilografado.

política de desenvolvimento, se não se pode negligenciar os problemas de instrução pública, pois que a solução condiciona as possibilidades de mudanças, também não se pode colocá-la demasiadamente à frente de outros problemas, com os quais estão estreitamente relacionados” (MOREIRA, 1959, p.18). Entendemos que suas análises prendiam-se a uma abordagem que pressupunha como prerrogativa central a Teoria do Capital Humano. Contudo, salientamos que, em seus escritos, não aparecem claramente expressões como *Capital Humano*, reafirmando, todavia, que seu entendimento quanto à necessidade de investimento em educação coadunava com os pressupostos indicados por esta teoria.

Assim como Moreira, outros sociólogos e educadores partilhavam destes mesmos entendimentos, alguns mais explicitamente do que outros. Para Costa Pinto (1970), a educação era um instrumento básico do desenvolvimento e este era condição essencial para gerar mais e melhor educação. Os problemas educacionais, assim, deviam ser pensados como parte integrante de um processo e de uma política geral de desenvolvimento. Entendia o autor que devia se pensar a educação mediante uma atitude mais realista, já que ela podia se tomada de maneira equivocada por políticas governamentais, se tornar instrumento inoperante e, até mesmo, “fator negativo, perturbador e fracassado” (1967a, p.121). De acordo com Costa Pinto,

a escola, numa sociedade subdesenvolvida, se aparece como uma mudança isolada, introduzida para funcionar como fonte única ou principal de renovações sociais, sem que o próprio contexto estrutural sofra outras mudanças simultâneas, tende a fracassar e, mais que isso, a andar para trás, ela mesma e o ambiente em que estava proposta a atuar. Noutros termos: sem instrução pública o desenvolvimento não avança; instrução somente não produz os êxitos, avanços e efeitos progressistas que os idealistas supõem e desejam (1967a, p. 121).

Costa Pinto (1970, p.114) aduz, ainda, que, a educação deveria ser pensada como investimento e consumo, já que criava para a sociedade, em desenvolvimento, um novo tipo de homem, e, como consequência, a produção de novos bens, a circulação de novas idéias, novos valores, entre outros. Indicava, enfim, que se devia educar para a mudança, na qual a “educação para uma sociedade em desenvolvimento exige desenvolvimento da estrutura social, para atender às novas e crescentes exigências de homens cada vez mais educados”.



Da mesma forma, Andrade (1958) entendia que a educação tinha função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento, mas não se podia exagerar no papel desta, já que não era a única a promover o desenvolvimento. Para Lourenço Filho (1961) a discussão acerca desta questão remetia à reflexão em torno da educação para o desenvolvimento ou da educação para a mudança social. Seria mais correto falar em educação para o desenvolvimento, já que era primazia, naquele momento, o exame dos problemas da educação, em face das exigências da estrutura profissional e das variações que nela vinham sendo introduzidas com o progresso técnico. Assim, Lourenço Filho afirmava que “o sistema socioeconômico e o educacional apresentam inter-relações ou influências mútuas, de efeitos cumulativos e circulares. Tal é a razão porque o problema ‘educação para o desenvolvimento’ tantas vezes se associa ao de ‘mudança social’, em toda a sua extensão” (1961, p.41). Também este entendia que a educação era fator importante para a melhoria da democracia, já que um efetivo sistema democrático se apoiava no desenvolvimento econômico, permitindo a ampliação e o progresso das instituições educativas.

Para Abreu (1963), os fatos tinham conexão com a totalidade e seria inútil isolar e solucionar separadamente os problemas nacionais, já que nenhum deles era produto de causas parciais ou acidentais, entendendo que o desenvolvimento de recursos humanos corria paralelo ao desenvolvimento de recursos materiais. Em sua fala, mais diretamente, Abreu entendia a educação como um dos fatores centrais no desenvolvimento econômico, sendo encarada como investimento. Em especial, neste texto, o autor cita Schultz, um dos autores centrais da Teoria do Capital Humano e parece concordar diretamente com os encaminhamentos indicados por esta concepção, denotando ao investimento no fator humano e na formação do capital humano condição fundamental para a aceleração do desenvolvimento econômico. Desta forma, indicava, ainda, que no caso do Brasil, seria necessário “planejar o seu desenvolvimento educacional como parte integrante e integrada no seu projeto de desenvolvimento” (p. 23). Conforme suas observações,

custos em recursos investidos na educação constituem, não há como negar, fatos reais, sejam quais forem seus propósitos e, por mais importante que seja a taxa de retorno cultural, igualmente é cada vez mais importante a taxa de retorno econômico no investimento educacional. Ganhou, assim, afinal, o valor econômico, seu lugar na teoria mais contemporânea da educação, ao lado do valor cultural (ABREU, 1963, p.10).

Teixeira (1961) avança um pouco mais nesta discussão em torno da relação educação-desenvolvimento, ao apresentar estudos que investigavam o fator humano no processo de desenvolvimento econômico, percebendo a condução do processo de industrialização segundo o tipo de elite dirigente, revelando diferentes caminhos para se chegar à sociedade industrial. Analisa o autor cinco tipos de elite: elite dinástica, classe média, intelectuais revolucionários, administradores coloniais e líderes nacionais. A partir desta especificação, situava o Brasil neste processo, da seguinte forma: o Brasil possuía caráter misto do processo de desenvolvimento, tendo aristocratas, classe média e grupo nacional: “achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista, a salvação estaria em que ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em ideias específicas relativas à nova ordem industrial” (p. 84).

Porém, segundo Teixeira, a classe média ainda tentava criar tradição na América Latina, estando nosso desenvolvimento mais para influência dinástica paternal, como no Estado Novo. Por conta disso, a educação ainda se mantinha seletiva, humanista, jurídica, tradicional e religiosa. Teixeira colocava como questão central a discussão de educação e desenvolvimento juntamente à discussão da classe social, verificando como a elite dirigente conduzia o desenvolvimento, com qual propósito e com que velocidade.

Moreira reconhecia o atraso econômico dos países da América Latina, em função, principalmente, da inadequação da escola às novas exigências econômicas e, no caso específico do Brasil, atribuía à forma de colonização às condições precárias da educação, destacando que:

somos atrasados porque fomos colonizados por meios que não permitiram um sadio desenvolvimento econômico e o desenvolvimento da educação; e continuamos atrasados porque a falta de um satisfatório desenvolvimento educacional tem impedido que vençamos aqueles limites impostos pelas formas de ocupação e de exploração econômica do país, adotadas na sua fundação pelos colonizadores portugueses (MOREIRA, 1961a, p.108).<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Este excerto é do artigo “Analfabetismo e Subdesenvolvimento”, publicado por Moreira na revista **Comentário**, publicação trimestral do Instituto Brasileiro Judaico de Cultura e Divulgação, que tinha por objetivo “ir ao encontro da necessidade de uma revista de opinião e informação em que se tratem assuntos judaicos bem como temas da atividade em geral”.

Também Anísio Teixeira (1954) reconhecia o atraso da escola remetendo-lhe a necessidade de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que servia, enquanto centro de reintegração cultural, pois “não se pode negar que o Brasil tenha entrado em um processo de desenvolvimento semelhante a estes já realizados pelas nações chamadas ‘desenvolvidas’. Tal progresso brasileiro está a exigir um sistema educacional adequado e compatível com as novas necessidades nacionais e os novos recursos nacionais” (1957b, p.30).

Moreira reconhecia, igualmente, a necessidade de investimento em educação, já que “teria um reflexo imediato sobre o desenvolvimento econômico e social” (MOREIRA et al., 1962d, p.9, tradução nossa). Nas problemáticas apontadas e discutidas por Moreira, naquele período, o planejamento, como já salientado, aparecia como condição fundamental para a resolução dos problemas detectados. Para ele, planejar, fazia parte do processo de sucesso de uma política educacional (MOREIRA, 1963b). Da mesma forma, Teixeira entendia o planejamento como exercício fundamental para o melhor encaminhamento das políticas, como um todo, entendendo que “progrediram no país as ideias de planejamento do desenvolvimento nacional e a convicção de que o planejamento dos recursos humanos constituía fator fundamental daquele desenvolvimento. Proclamou-se a década de 60 e 70, em reuniões internacionais, o compromisso de atingir até 1970 certas metas educacionais definidas” (1954, p.16). Neste momento, os organismos internacionais intervinham mais diretamente na definição de metas a serem alcançadas pelos países em desenvolvimento, com relação a fatores como a educação, no qual, entre as metas colocadas nestes eventos, estava a ampliação da escolarização, bem como um maior investimento no ensino médio e superior.

Neste sentido, o planejamento tornou-se exercício fundamental para se pensar os encaminhamentos educacionais, sendo, para Moreira, um modo de pensamento e conjunto de métodos possíveis capaz de:

identificar e compreender os problemas sociais, com o objetivo de, conhecendo seus antecedentes, suas interrelações e correlações, seus contextos em extensão e profundidade, determinar os meios mais factíveis de intervir nesses problemas e dirigir o desenvolvimento dos complexos factuais que os constituem, de modo que se obtenham situações resultantes não problemáticas (MOREIRA, 1963b, p.9).

Na base do planejamento estaria a pesquisa, sendo que a maior ou menor utilidade da pesquisa determinaria seu próprio planejamento e execução. Na mesma perspectiva de entendimento, Abreu (1956, p.100) reconhecia que a “pesquisa e planejamento estão aqui entendidos como etapas do processo que busca incorporar métodos racionais, científicos, à solução de problemas educacionais”. Para Moreira, ainda assim, mesmo identificadas e explicadas as situações problemáticas, o planejamento exigia decidir racionalmente entre alternativas possíveis.

Já com relação à política educacional, Moreira entendia que “é pois relativa à orientação do Estado e do governo no que se refere à educação do povo em geral” (MOREIRA, 1963b, p.11). De acordo com o conhecimento e seu grau de exatidão, a política educacional podia ser mais ou menos suficiente para a previsão desejada. A política educacional requeria, assim, planejamento subsequente, que tivesse maior rigor científico, não sendo entendida ato de pura vontade, mas resultado de rigorosos princípios técnico-científicos. Para Abreu (1956, p.108), de maneira mais clara,

é dispensável, parece-nos, sublinhar mais a presença de *razões políticas* determinantes da pesquisa e *ação planejada* em educação como motivo socioeconômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação (*grifos do autor*).

Para ambos os autores, de maneira geral, aparece a íntima relação entre pesquisa, planejamento e políticas educacionais. Tanto Abreu quanto Moreira, de maneira direta, estavam envolvidos no projeto do CBPE e incorporaram a responsabilidade de auxiliar o Estado no melhor encaminhamento das políticas educacionais, entendendo, desta forma, que “formular uma política educacional é tanto determinar as necessidades de educação, como definir os ideais que devem orientar a satisfação dessas necessidades; logo, é necessária a pesquisa do desejado e do desejável” (MOREIRA, 1963b, p.13). Ainda cabia uma preocupação com relação à execução da política educacional, já que ela consistia em também “preparar o povo para compreender, aceitar e ainda desejar o que é planejado. Muitos projetos fracassam e se perdem por falta de preparação do grupo de pessoas que vai ser beneficiado por eles” (MOREIRA, 1963b, p.17). Aqui destacamos uma percepção de Moreira quanto à sua atuação como intelectual, como elite esclarecida

que, depois de ter colaborado e preparado com bases racionais uma determinada política educacional, deveria preparar o povo como condição para o alcance do sucesso na implementação de determinada política. De um lado, figura a concepção de Moreira quanto ao papel dos intelectuais e governantes como elite esclarecida e dirigente e, de outro, o entendimento do povo como massa a ser conduzida. Para ele, o povo, por conta das condições da escola, era atrasado, não sabendo ainda reivindicar e exigir a educação que lhe cabia.

Ainda tratando da relação pesquisa e políticas educacionais, Moreira entendia que a administração dos sistemas educacionais devia estar preparada para investigações, estudos e planos que cada situação problemática exigia. Administrar era governar e reger, entendendo-se que administrar ou governar supunha comando e execução. Já a pesquisa e o planejamento estariam ligados à supervisão, “por isso na administração geral da educação, a pesquisa, o planejamento e a supervisão estão estreitamente relacionados, ficando entre a direção ou comando geral e a execução pelos sistemas de agência de educação e de ensino” (MOREIRA, 1963b, p.18).

Contudo, devido aos problemas administrativos e políticos, advindos em especial pela burocracia, não se tratava a educação como objeto de planificação racional, fazendo-se planos econômicos à sua revelia. Neste sentido, chamava à responsabilidade o educador, na intenção de que os planos educacionais fossem aceitos como necessários ao desenvolvimento social e econômico, pois “vencida nossa própria inércia, com inteligência e objetividade, faremos com que os industriais, os comerciantes, os políticos, sejam nossos aliados na luta democrática pela ordem e paz social que a educação é capaz de construir” (1962d, p.29, tradução nossa).

Também Costa Pinto (1970, p.88) entendia que os intelectuais não podiam ficar alheios à vida pública, devendo participar do debate político. Contudo, para ele, “a função do intelectual, nessas sociedades em transformação, não é governar. É indicar aos governantes a problemática e os instrumentos de governo, quer os governos aceitem ou não, convencidos de que, os corretos, mesmo que os governos se obstinem em não ouvi-los, a nação, tarde ou cedo, há de escutá-los”. Igualmente a Costa Pinto, Moreira pressupunha este tipo de natureza quanto à função do intelectual na condução das políticas públicas, tecendo, todavia, no início da década de 1960, crítica aos responsáveis pela educação nacional. Para ele, “a distância

entre os líderes educacionais brasileiros e a realidade concreta de nossas necessidades educacionais é, sem dúvida, o maior obstáculo ao nosso progresso escolar” (MOREIRA, 1961a, p.109). Moreira, no momento em que faz essas críticas, já não participava do CBPE e atuava junto à UNESCO em outros países da América Latina. Moreira criticava o fato de não se conhecer a realidade da educação nacional, mesmo depois do período de pesquisas desenvolvidas junto ao CBPE e de seu papel no suporte de políticas educacionais. Estaria atestando o fracasso do projeto do CBPE? E mesmo o fracasso da relação estabelecida entre as pesquisas e a melhor definição de políticas educacionais? Podemos arriscar que sim. Contudo, cabe-nos destacar que Moreira havia sido afastado do projeto, e essa indisposição, na sua afirmação, pode ser caracterizada uma resposta àqueles que não mais o aceitaram no CBPE. Neste sentido, deixamos claro, novamente, que Moreira não entendia sua intervenção como política, mas como trabalho intelectual e técnico, no qual sua atuação expressava um determinado posicionamento político diante das questões educacionais, expressos em suas escolhas e posicionamentos teóricos.

Num momento anterior, em meados da década de 1950, Abreu entendia que, mesmo em escala mundial, a pesquisa havia desempenhado papel insignificante na criação e no desenvolvimento dos sistemas educacionais, indicando os seguintes motivos: “primeiro, por falta de reconhecimento da *necessidade de pesquisas educacionais*. Segundo, por falta de aceitação dos *resultados das pesquisas educacionais*. Terceiro, por *falta de recursos* para custear os projetos de pesquisas educacionais” (1956, p.110, *grifos do autor*). No momento em que escreveu o seu texto, ainda estava se iniciando o projeto do CBPE. Contudo, o autor não deixa de defender as atuações e os encaminhamentos dados por Anísio Teixeira ao INEP, restabelecendo suas funções de estudo e pesquisa. Acreditamos que este discurso era também uma justificativa para a própria criação e funcionamento de um centro, como o CBPE, assim como para a função a ser desempenhada por educadores e cientistas sociais no subsídio das políticas educacionais. Como se inaugurasse um novo momento nas pesquisas educacionais no Brasil, o autor criticava, de maneira categórica, a natureza das pesquisas educacionais realizadas no Brasil, até meados da década de 1950. Para ele

não há, evidentemente, nenhum exagero em definir como desarticulada, inconsequente e sem base em estrutura teórica consequente o que se tem feito no Brasil a título de pesquisa educacional, nem será inexato dizer que não se cogita sequer de sua necessidade como fundamentação a um planejamento racional de sistema educacional, para o qual, aliás, nem mesmo a simples conduta prática, frente a um problema, é observada (1956, p.110).

Moreira, enquanto membro do INEP e do CBPE, entendia-se como participante de um novo momento da pesquisa educacional no Brasil, reconhecendo seu papel fundamental na formulação e no encaminhamento das pesquisas educacionais. Nesta perspectiva, ele passou a construir diagnósticos sobre a situação econômica e educacional nos países latino-americanos e propôs mudanças, a partir de um planejamento e investimento racionalizado, que devia ser implementado pelos governos. Diante desses fatos, Moreira priorizou algumas temáticas e problemáticas de pesquisa, construindo teses para a solução destas questões. Entre as principais questões tratadas por Moreira, estavam: aumento demográfico, investimento e educação; urbanização e escolarização; e desenvolvimento desigual entre as regiões de cada país.

A primeira problemática a ser destacada é o fato de Moreira evidenciar o aumento da população da América Latina e os problemas de financiamento para a sua escolarização. Salientava que a explosão demográfica da região era um fenômeno de duração limitada, mas que precisava ser enfrentada, entendendo que o aumento demográfico acarretava para a educação dois problemas principais: a) com o aumento da população seria necessário maior número de professores e maior gasto em educação; b) as novas gerações, tendo que trabalhar mais cedo, não dedicariam muito tempo aos estudos escolares, resultando em abandono escolar, antes que a educação tivesse se completado (MOREIRA, 1962b). Além destes problemas, Moreira ainda chamava a atenção para as implicações acarretadas pela migração e pelas minorias raciais.

Moreira indicava que era preciso fazer uma relação entre o investimento em educação e a população economicamente ativa, tendo que ser a solução alcançada de maneira progressiva, e não somente com o aumento de gastos ou redução da força de trabalho, destacando que “nos países subdesenvolvidos e de alto índice de crescimento demográfico, não se pode programar uma escolaridade muito longa para toda a população” (MOREIRA, 1962b, p.5, tradução nossa). Neste sentido,

Moreira demarcava um posicionamento diante do desenvolvimento comprometido com o sistema socioeconômico, programando uma determinada escolarização em virtude da realidade nacional.

A partir de um planejamento racionalizado, Moreira entendia que o investimento na educação deveria ser equilibrado e o acesso da população aos graus de ensino deveria se dar de acordo com as necessidades sociais e econômicas. Para o caso do Brasil, em específico, Moreira estabelecia que: toda a população de sete a onze anos deveria ser escolarizada (cinco anos de estudos); uma porcentagem de doze a dezesseis anos deveria freqüentar o ensino secundário, técnicos ou humanísticos; mais de 20% da população de doze a dezesseis anos deveria prosseguir seus estudos no ensino superior (MOREIRA, 1960c).

a educação não pode ambicionar fins que estejam mais além do estritamente necessário e dos imediatamente úteis social e economicamente. Seus progressos quantitativos e qualitativos, ao mesmo tempo em que são determinados pelo desenvolvimento econômico e social, devem servir de estímulo a esse desenvolvimento. Cremos que é precisamente nisso que consiste a integração do planejamento educacional e do planejamento econômico. Se não há possibilidade de oferecer imediatamente as mesmas oportunidades educativas a todos, o critério de distribuição dos meios e recursos educacionais pode ser a maior necessidade e maior utilidade, ou seja, a educação deve ser realizada prioritariamente onde é mais necessária e, ao mesmo tempo, mais útil econômica e socialmente para a nação (MOREIRA, 1960c, p.8, tradução nossa).

Acerca desta questão, em torno da quantidade de escolarização a ser oferecida à população, havia outras propostas. Para Teixeira (1957a), a escola deveria ser de seis anos para a população urbana, com escolaridade obrigatória até doze anos. Já a escola rural deveria ser de quatro anos. Da mesma forma que Moreira, Teixeira (1957b) demonstrava entender que o oferecimento de educação deveria ser restrito, em virtude das condições do Brasil. Assim, em primeiro lugar, a educação primária deveria ser dada a todos, para depois o Estado custear o ensino médio e superior. Com uma discussão que neste momento começa a pensar a educação sob perspectivas econômicas, Teixeira adere à Teoria do Capital Humano entendendo que “educar é investir no setor do capital humano, tão essencial, pelo menos quanto o capital de máquinas e equipamentos” (p.46). Andrade (1958) entendia ser necessário um outro sistema educacional para atender aos novos



imperativos do desenvolvimento, criticando o ensino secundário marcadamente humanista e clássico, sendo primordial diversificar os cursos. Lourenço Filho (1961) atestava que havia a necessidade de formar mais pessoas especializadas para o trabalho na América Latina.

Moreira considerava, assim, que o desenvolvimento educacional dos países latino-americanos, com grande crescimento quantitativo, levemente superior ao demográfico, deveria ser inferior ao econômico. Destarte, o aperfeiçoamento tecnológico dependeria da educação e do investimento estrangeiro para o progresso das técnicas de produção. Para ele, somente a tecnologia originária desses países não seria suficiente para o desenvolvimento mais rápido, concluindo que o crescimento dos sistemas educacionais poderia acontecer na medida do desenvolvimento econômico e segundo as necessidades mais imediatas de desenvolvimento, a partir de um planejamento educacional que deveria seguir critérios de rendimento econômico e de utilidade social, articulado às discussões de um planejamento econômico (MOREIRA, 1963a). Da mesma forma, Costa Pinto (1970, p.117) entendia que a educação devia ser planejada e pensada “em função e como parte de uma política geral e conseqüente de desenvolvimento econômico, social e político”.

Com relação também ao aspecto demográfico, Moreira discutia a distribuição desigual da população pelos países, entendendo que algumas regiões seriam mais desenvolvidas do que outras. A partir da análise de dados, que mostravam necessidades desiguais para cada região de alguns países, estabelecia possibilidades educacionais de atendimento a essas necessidades. Ressaltava que não era possível realizar um projeto radical para mudar a situação e que tais deficiências não poderiam ser sanadas em curto prazo, mediante plano unilinear de realizações educacionais. Por este motivo “os planos e projetos educacionais têm que depender das possibilidades econômico-sociais de cada país. Deverão, por isso, constituir uma série de passos sucessivos e correlacionados com as etapas ou passos do desenvolvimento econômico” (MOREIRA, 1960c, p.50). Sugere, por fim, que escolarização primária e média devesse crescer de acordo com a renda nacional per capita e em virtude das condições de cada país, indicando que:

podemos considerar que, nos países realmente subdesenvolvidos, a relação entre o ensino primário e os ensinos secundário e superior, é a seguinte: a) para cada 100 alunos de escola primária, deve haver não mais de 20 alunos em escolas secundárias e 4 alunos em escolas superiores; b) em relação com isso, entretanto, o critério de despesas é um pouco diferente, porque 40% das despesas com educação devem ser no ensino primário, e 30% no ensino secundário e 30% em ensino superior (MOREIRA, 1961a, p.105).

Moreira tinha a convicção de que somente aos países mais ricos e desenvolvidos era permitido investir mais no ensino secundário e superior. Parece-nos que, em virtude de uma escassez de meios no Brasil e na América Latina, Moreira enfrentava o dilema da justiça social de uma sociedade democrática, posicionando-se como o técnico que deve gerir apenas o possível. Da mesma forma, Costa Pinto (1970, p.117) entendia que, se as nações em desenvolvimento quisessem educar num curto prazo todos os seus educáveis, não poderiam investir em outro setor, pois, para ele, “educação é coisa cara, muito cara, tanto ou mais cara do que a guerra, e tem de ser pensada e planejada em função e como parte de uma política geral e conseqüente de desenvolvimento econômico, social e político”.

Já com relação às questões em torno da urbanização e da escolarização, Moreira analisava se o fato da urbanização podia ser considerada nos países subdesenvolvidos como determinante de maior ou menor escolarização dos jovens. Ao discutir os efeitos tanto positivos quanto negativos da urbanização, entendia Moreira que esta estava diretamente relacionada com o aumento da escolarização da população.

as relações demonstram ainda que as áreas mais desenvolvidas economicamente, quer pela industrialização e pela conseqüente urbanização, quer pela organização mais racional das atividades primárias e pela conseqüente nucleação da população agrária, ambas levando a uma intensificação maior das atividades terciárias, são as que conseguem melhores índices de escolarização, pelo fato de que esta se torna mais facilmente realizável (1960c, p.28).

Moreira compreendia, contudo, que a urbanização na América Latina apresentava-se de maneira desigual, uma vez que sua configuração se encontrava condicionada à inflação crônica e progressiva, a uma industrialização cara e lenta em seu desenvolvimento, a um crescimento demasiado das atividades terciárias, por uma decadência da produção agrária e à inquietude das classes sociais inferiores. Novamente, Moreira indicava que somente a educação não poderia resolver estes

problemas, já que os considerava problemas de natureza estrutural, havendo que mudar técnicas de organização social e produção econômica. Contudo, o domínio dessas técnicas e sua utilização dependiam de nova direção e mudança dos processos de formação e socialização do homem, encaminhados pela educação, já que “sem a ajuda substancial da educação, os planos econômicos, os planos de desenvolvimento social e econômico não podem alcançar seus fins satisfatoriamente” (MOREIRA, 1962b, p.23, tradução nossa).

Levando em consideração as questões em torno da urbanização, Moreira, enfim, analisava os diferentes graus de desenvolvimento existentes no interior de cada país, atestando, diante disso, que havia uma dualidade de progresso entre as regiões urbanas e outras rurais. Contudo, não entendia que o arcaico significasse característica do modo de vida rural e nem que o moderno fosse expressão do urbano. Para Moreira, ao analisar a América Latina, indicava que “embora as áreas industriais criem novas formas de vida, introduzam técnicas e, com elas, novas atividades e esperanças, as áreas agrícolas continuam em letargia, tendo por única via de reação e de espaço, o êxodo de seus melhores elementos, geralmente aqueles que nossa pequena e pobre escola rural consegue alfabetizar” (MOREIRA, 1962b, p.24, tradução nossa). Novamente, reconhecia a necessidade de um planejamento, no qual para cada planejamento regional e nacional de desenvolvimento econômico deveria corresponder outro planejamento educacional.

Moreira, ao analisar o Brasil, atestava um desenvolvimento desigual entre as suas áreas, indicando que “crescemos irregularmente, com pronunciada assincronia entre o sul e o resto do país, sendo que as diferenças de índices ou taxas de desenvolvimento entre as duas áreas é quase tão grande quanto as existentes entre países considerados como desenvolvidos e o Brasil como um todo” (MOREIRA, 1965h, p.7). Neste sentido, Moreira pesquisou e analisou um planejamento de educação para as áreas subdesenvolvidas, como o caso específico do nordeste brasileiro. No tratamento de problemas de sistemas de ensino subdesenvolvidos no Brasil, era preciso levar em conta seus contrastes e problemas regionais, relacionando-os ao cenário nacional, por isso, seria necessário tentar projetar essa análise e o planejamento com relação ao futuro, compreendendo a direção das mudanças no Brasil (MOREIRA, 1961c). O sistema educacional de qualquer sociedade precisava ser considerado em função do sistema global, no qual “o levantamento da educação em qualquer região do país precisa tomar em

consideração condições regionais específicas e problemas regionais, tanto quanto as relações concretas da região com a nação como um todo; isto é, como a região se comporta no contexto nacional” (MOREIRA, 1961c, p.193). No caso específico do nordeste, Moreira apresentava alguns dos sintomas das condições sócio-econômicas em mudança e que precisam ser levados em conta para o planejamento e levantamento educacionais: crescimento rápido da população; urbanização, comunicações, meios coletivos de influência, participação política, reajustamento das classes sociais. Nesse sentido, reforçava novamente a questão em torno do fato de que a educação não era somente condicionada pelas mudanças sociais, sendo também instrumento de mudança. Para Moreira, enfim, “mediante educação planejada é possível influir nas mudanças sociais e econômicas” (MOREIRA, 1961c, p.199).

As discussões realizadas por Moreira e os entendimentos e conceitos que elaborou acerca da educação e do desenvolvimento, neste período, não podem ser entendidos sem levar em consideração o contexto no qual ele estava inserido e dos encaminhamentos indicados pelos principais organismos internacionais. Ao situar seu discurso num determinado contexto lingüístico, abre-se a possibilidade de compreender as principais questões discutidas não só por ele, mas por uma rede de intelectuais, assim como perceber os possíveis encaminhamentos indicados para o campo da educação. Neste sentido, as discussões em torno do binômio educação-desenvolvimento, muito mais do que ser ponto comum de discussão, expressavam projetos com relação ao melhor encaminhamento da educação nacional. Dessa forma, atentamo-nos para o entendimento de Pocock, expressa na síntese realizada por Miceli (2003), que permite-nos situar a obra de Moreira “dentro de um conjunto mais amplo de ‘convenções’ ou ‘questões paradigmáticas’ ou modos de enfrentar essas questões, comuns a vários autores mais ou menos contemporâneos – uma comunidade de ‘falantes’ de uma linguagem política, que a atualiza através de suas intervenções particulares” (p.11).

### 3.3 EDUCAÇÃO E MÉTODO DE COMPARAÇÃO

Ao analisar os livros e os artigos publicados por Moreira, ao longo de sua trajetória, destacamos sua investida na análise dos sistemas de ensino. Num primeiro momento, com o lançamento de seu primeiro livro – **Os sistemas Ideais de Educação**, de 1945, houve uma abordagem mais teórica em torno deste tema. Quando iniciou, todavia, sua participação no INEP, e depois no próprio CBPE, suas análises prenderam-se aos aspectos específicos de determinados sistemas de ensino, no interior de um projeto que procurava mapear e entender a realidade educacional brasileira. Partimos do pressuposto, assim, de que Moreira foi se especializando na área de Educação Comparada, analisando os sistemas de ensino com perspectivas de indicar determinados encaminhamentos educacionais. Como já destacado anteriormente, consideramos que Moreira integrou um período da Educação Comparada em que a abordagem positivista predominou, havendo forte rigor do método comparativo, com a preocupação de, mediante as conclusões alcançadas, contribuir nas decisões políticas. Essa perspectiva de pesquisa estava em sintonia com o objetivo de Anísio Teixeira quando da criação do CBPE, entendendo que “o projeto de Anísio Teixeira depositou toda ênfase no papel do Estado, a quem se atribuía a condução do processo de desenvolvimento do país” (XAVIER, 1999, p.99), recaindo, assim, sobre a pesquisa, o papel de fornecer dados seguros para melhor conduzir as mudanças no campo educacional. Pretendemos analisar alguns aspectos que integraram e se fizeram presentes no interior das análises de Moreira. Utilizando os estudos de Bereday (1972), quando especifica uma classificação comparativa sistemática, percebemos que Moreira mais realizou estudos de área (quando se referem a um país ou região) do que estudos comparativos (quando se referem ao mesmo tempo a muitos países ou regiões). Ao indicarmos que Moreira realizou mais *estudos de área*, verificamos também a presença das etapas deste estudo nas análises produzidas por ele. De acordo com Bereday (1972, p.37), “nos estudos de área distingue-se a fase descritiva, ou geografia da Educação, em que se faz a colheita de dados puramente pedagógicos; e a fase explanatória, ou análise social, em que se aplicam os métodos de outras ciências sociais à interpretação dos dados pedagógicos recolhidos”.

No livro **A Educação em Santa Catarina**, de 1954, monografia que inaugurava uma série de estudos a serem realizados sobre os sistemas de ensino brasileiros no interior, projeto do CILEME<sup>102</sup>, Moreira utilizou sua experiência anterior no Estado de Santa Catarina para tecer suas análises, indicando que o estudo partia de tríplice ponto de vista: o da ecologia, no seu sentido antropossocial; o da educação comparada; e o da apreciação qualitativa e extensiva. Quanto ao primeiro aspecto, Moreira destacava que procuraria estudar as relações entre os próprios homens, influenciadas pelo seu habitat. Já quanto à Educação Comparada, pretendia verificar “se há correspondência entre o modo pelo qual a escola catarinense, como instituição social, se comporta ecologicamente, e os modos de outras escolas em outras regiões e países, inclusive examinando-a quanto às suas transformações e readaptações” (1954, p.12). E por último dizia se preocupar com a análise de levantamentos estatísticos sobre matrículas, unidades escolares, entre outros. Percebemos, neste sentido, além da preocupação em evidenciar que partiria de uma perspectiva de Educação Comparada, a utilização por Moreira de aspectos em torno da Antropologia, para embasamento de seus estudos. Neste estudo, ainda que de maneira inicial, Moreira se aproximava de uma perspectiva de análise que seria desenvolvida no CBPE. Entendemos que ele já tomava o sentido de cultura no sentido antropológico, no qual a pesquisa educacional era orientada para análise da forma como a educação se realizava localmente, “observando-se a relação entre os padrões de cultura local e a organização dos sistemas de ensino formais” (XAVIER, 1999, p.96). Estas novas perspectivas de análise tornaram-se centrais nos projetos de estudo desenvolvidos no CBPE, ganhando também espaço os *Estudos de Comunidade*, que buscavam o “resgate do local, do específico e do diverso” (XAVIER, 1999, p.97).

Nesta obra, Moreira analisou as reformas educacionais realizadas no Estado de Santa Catarina, percebendo as funções assumidas pela escola, relacionando estes aspectos aos da Demografia, Geografia, entre outros. Verificamos nesta obra, de maneira especial, o entendimento da escola como resultado de características regionais, indicando que ela, ao mesmo tempo, deveria contemplar as

---

<sup>102</sup> Segundo Xavier (2002/2003), ao explicitar o propósito do CILEME, destacava que “a orientação de traçar um quadro da situação educacional em vários estados brasileiros indica que um dos propósitos centrais da referida Campanha foi a descrição detalhada de situações educacionais diversas, levantando material suficiente para se pensar as configurações da escola pública brasileira em cada estado da Federação” (p. 50).

particularidades regionais, não se descolando, todavia de prerrogativas indicadas no âmbito nacional. Indicava Moreira, neste sentido, que a escola elementar em Santa Catarina caracterizava-se pelo formalismo intelectualista, pelo rígido centralismo administrativo, e que embora se expandindo quantitativamente, não havia progresso quanto ao aspecto qualitativo, entendendo que “como no resto do Brasil, em relação aos outros sistemas estaduais, o catarinense nos dá a impressão de nítida hipertrofia, por um extraordinário desenvolvimento extensivo, sem correspondência qualitativa” (p.86). Especialmente na última parte do livro, Moreira utilizou-se de dados numéricos com relação à educação no Brasil para comparar com os índices catarinenses e situar o Estado na realidade educacional brasileira. Destacava, por exemplo, que em 1940, Santa Catarina era o terceiro estado brasileiro em índice de alfabetização, com 60% de sua população de dez ou mais anos de idade alfabetizada. Os dados numéricos utilizados por Moreira, muito mais do que aspectos de confirmação de uma determinada situação do ensino catarinense, serviam para, mediante comparação, apontar os desafios em torno da escolarização a ser alcançada por Santa Catarina.

Como principais sugestões, ele apontava a necessidade de maior investimento do governo catarinense em educação, criando um Fundo Estadual de Educação e Cultural e fundos municipais. Também nesta perspectiva, indicava a necessidade de permissão para um planejamento, em termos de organização local, municipalista, autonomia e descentralização dos serviços de educação. Quanto à formação de professores, indicava mais diretamente a criação de um programa de formação e aperfeiçoamento regional, de acordo com as necessidades de cada município.

Dentro deste mesmo projeto do CILEME, Moreira publicou, em 1955, **A Escola Elementar e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Sul**. Na apresentação feita por Anísio Teixeira, destaca que a obra dava prosseguimento à divulgação de estudos, com o objetivo de fornecer um conhecimento geral do ensino no Brasil. Segundo Teixeira, o livro era um primeiro ensaio de *survey*, sendo uma aproximação interpretativa da situação do ensino no Rio Grande do Sul. Para Teixeira “tais levantamentos têm grande ambição” e visavam, segundo ele, “produzir, elaborar, digamos, o conhecimento do estado presente da educação no Brasil e por esse conhecimento atuar na opinião profissional dos educadores que,

assim esclarecida, poderá influir ou orientar o movimento de reconstrução educacional do País”.

Diferente da produção do livro sobre o ensino em Santa Catarina, no qual Moreira baseou-se em sua experiência de dez anos no Estado, este sobre o Rio Grande do Sul partiu da experiência dos cinquenta dias em que ele permaneceu no Estado, junto com um assistente. Neste livro Moreira especificou mais claramente seus procedimentos de pesquisa, salientando que o trabalho havia sido dividido em dois setores: 1- observação e coleta de dados por amostragem mais ou menos estratificada, a) questionário, b) escolha dos municípios; 2- visita a escolas, repartições administrativas e contatos pessoais com professores, pais, autoridades e alunos, além de coleta de documentos escritos<sup>103</sup>. Segundo Moreira, admitindo o caráter de *aproximação* ou de *survey*, o estudo pretendia,

contribuir para realçar os legítimos valores da educação popular, como é praticada no Rio Grande do Sul, bem como, pelos debates e sugestões que os fatos nos propuseram, pudermos chamar alguma atenção para os que no parecerem problemas a serem resolvidos, dar-nos-emos por satisfeitos. O elevado espírito de autocritica que os sul-rio-grandenses demonstram, bem como a objetividade que procuram imprimir às soluções tentadas, nos animaram a escrever o presente trabalho com a maior independência possível, libertos que nos sentimos do receio de magoar ou ferir suscetibilidades (1955a, p.3).

Neste estudo, de maneira mais pontual, Moreira destacava primeiramente os aspectos culturais do Rio Grande do Sul, abordando a cultura, as subáreas geográficas e a imigração. Salientava, em especial, que o sistema de ensino gaúcho, embora estivesse em estado de subdesenvolvimento, comparado com outros países, encontrava-se em marcha acelerada para atingir o grau de desenvolvimento apropriado. Além destes aspectos, Moreira procurava abordar a organização administrativa da educação, as despesas com educação e cultura, a administração, os aspectos funcionais, qualitativos e os materiais das escolas primárias, bem como a formação do professor primário e a situação do ensino de nível médio e superior.

Moreira indicava, a partir de suas análises, de que havia no RS dois tipos de escola: a escola municipal (pobre e mal equipada) e a escola estadual (bem instalada e professor com formação pedagógica). A partir desta afirmação, Moreira

<sup>103</sup> Moreira agradeceu, em especial, entre os técnicos que leram os originais e apresentaram sugestões e emendas, ao educador paranaense Erasmo Pilotto, que neste período também produziu obra de análise sobre o sistema de ensino paranaense.



salientava a necessidade de se investir mais na escola municipal, revitalizando os sistemas municipais de ensino. Para corroborar esta afirmação, Moreira utilizava-se do depoimento de Anísio Teixeira, que no ano de 1954 participou da Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba. Para Teixeira, entre outras questões, as escolas deveriam estar ajustadas às condições econômicas locais, cabendo aos municípios a responsabilidade pelo oferecimento da escola elementar, recebendo fundos também estaduais e municipais. Já o governo estadual ficaria responsável pela formação técnica do professor, e o governo federal atuaria sobre os serviços estaduais.

Ao final, Moreira salientava a importância destes estudos por considerar que a partir do conhecimento dos sistemas de ensino podia-se melhor planejar as intervenções políticas educacionais.

Euclides da Cunha costumava dizer que a nossa alternativa era ‘progredir ou perecer’. Hoje, a nossa alternativa é ‘progredir e perecer’ ou ‘progredir e... não perecer’, o que só conseguiremos se nos dispusermos a preparar e planejar as etapas sucessivas do nosso progresso espontâneo e acelerado. Do contrário, o próprio progresso, desordenado e anárquico nos fará submergir no caos (MOREIRA, 1955a, p.261).

Ainda dentro do projeto do CBPE, Moreira estudou o sistema de ensino do Pernambuco, publicando uma série de artigos na revista **Educação e Ciências Sociais**. No primeiro artigo apresenta análises em torno dos “Aspectos culturais da área do Recife”, partindo da premissa de que a situação de uma cultura regional refletia seu desenvolvimento histórico, assim como do meio físico, do ajustamento ecológico e dos padrões culturais básicos da cultura nacional. Para tanto, com seu estudo, pretendia “apanhar e compreender sua realidade no setor de educação, tendo em vista o condicionamento ambiental, isto é, o maior ou menor ajustamento de um grupo definido de instituições ao que deveria ser o seu fundo ou campo de configuração” (MOREIRA, 1956d, p.108). A partir da análise, em específico de Recife, com relação à sua composição populacional, condições econômicas e culturais das camadas populares e das condições geofísicas, concluiu que o sistema escolar existente em Recife favorecia um processo de frustração, pois não possibilitava mobilidade social. Contudo, apesar de atestar essa situação adversa, novamente salientava a importância destes estudos para melhor conduzir as mudanças educacionais pretendidas, pois considerava que “a situação atual não

resulta nem de fatalismo geográfico, nem de fatalismo racial ou social, podendo, por isso, ser modificada, mediante planejamento e execução adequados” (MOREIRA, 1956d, p.130). No artigo seguinte, “Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco”, Moreira indicava, de maneira mais enfática, que a situação precária da educação naquele estado advinha da inter-relação entre os fatores sociais e culturais, percebendo que a administração estadual e as administrações municipais não dispunham de recursos para oferecer ensino elementar mínimo à população em idade escolar. Para tanto, destacava a necessidade de haver um melhor planejamento no estado pernambucano, devendo o governo estadual diminuir o preço aluno-ano, investindo, os municípios, mais em educação e o Governo Federal colaborando mais para suprir as deficiências locais do estado e de toda a região nordestina. Neste caso em específico, propunha a participação mais efetiva do Governo Federal para a mudança do cenário educacional nordestino, já que entendia que “o Brasil precisa empenhar-se no planejamento do desenvolvimento econômico, cultural e educacional de uma área que, sendo a mais densa demograficamente, é também a mais necessitada relativamente, dentro do território nacional” (MOREIRA, 1956e, p.74).

Em dois outros artigos, “Pernambuco: suas condições histórico-econômicas” e “Aspectos regionais e culturais de Pernambuco: as áreas litorâneas e interiores”, Moreira analisou as condições histórico-culturais do Estado, fornecendo uma visão panorâmica da situação, bem como analisou a situação de cada região de Pernambuco, destacando que a educação podia recuperar muitas destas áreas, devendo atuar na base da execução de outros planos de ordem econômica e social, reconhecendo a necessidade de criação de “um sistema educacional capaz de influir sobre toda a população, dando-lhe novos padrões e ideais culturais” (idem, 1957e, p.78).

Depois de analisar específicos sistemas de ensino do Brasil, no interior do projeto do CILEME e do CBPE, Moreira publicou, em 1960, um estudo intitulado **Educação e Desenvolvimento no Brasil**, tratando-se, segundo Bereday (1972), de um estudo de área, no interior do campo da Educação Comparada. Em particular, sua publicação representou no conjunto de pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil:

uma plataforma da qual se depreendem os significados da aproximação entre educação e pesquisa social ensejadas pelos CBPE e CRPE. O livro executa o plano-base dos Centros segundo o qual, pelo auxílio das ciências-fonte, problemas específicos da sociedade brasileira foram trazidos à luz para que a intervenção da educação naquele quadro social se desse sob a forma de ciência (FREITAS, 2002, p.67).

Nesta obra, Moreira procurou perceber as bases do desenvolvimento social e econômico do Brasil e suas implicações educacionais. Como havia realizado nas obras específicas sobre os sistemas de ensino brasileiro, Moreira analisou, primeiramente, aspectos em torno dos problemas demográficos e da composição étnica da população. Em seguida, suas reflexões prenderam-se em torno de uma reconstituição história da educação no Brasil, desde o período colonial, passando pelo Império até chegar ao período republicano. Para ele “não há dúvida que, até certo ponto, a República, pelo sistema educacional e de instituições culturais, que criou, foi um dos fatores desse atual início de amadurecimento político e social do povo” (MOREIRA, 1960i, p.59). Articulando dados acerca da história da economia, política e sociedade no Brasil e no mundo, Moreira construiu um discurso que mostrou como a educação no século XX passou a ser priorizada na organização da sociedade. Em especial, Moreira destacou o período de reformas do ensino, nos mais diversos estados no Brasil, empreendido pelos pioneiros e que representava a tentativa de renovação qualitativa do sistema de ensino para o alcance do desenvolvimento cultural almejados para o Brasil. Como expresso em outros escritos seus, Moreira, nesse momento, evidenciava de maneira positiva e inovadora os feitos educacionais realizados pelos chamados *Pioneiros da Escola Nova*. Segundo o autor:

de modo geral, essas reformas – que foram tentadas também em vários outros dos Estados brasileiros – visavam criar um sistema de escolas primárias, secundárias e superiores que fossem capazes de fornecer à sociedade brasileira o lastro tecnológico-cultural que era necessário ao seu desenvolvimento democrático. Procurou-se organizar os currículos escolares por meio de técnicas de base psicossociológicas; tentou-se fazer da escola primária um instrumento básico de aperfeiçoamento social da comunidade mediante a cooperação e integração, na tarefa educativa, de todas as agências sociais; pensou-se em organizar a escola secundária em currículos flexíveis e ‘compreensivos’; deram-se os primeiros passos para organizar o ensino superior num sistema de universidades autônomas, com institutos profissionais, de pesquisa e desenvolvimento científico, de artes e letras (MOREIRA, 1960i, p. 92).

Apesar de considerar que esse processo havia sido interrompido com o Golpe de 1937, observava que o período posterior a 1930 foi o de maior extensão e universalização do sistema educacional brasileiro. Ressaltava, então, o notável desenvolvimento educacional alcançado, embora insuficiente diante da realidade brasileira. Nos capítulos seguintes, Moreira realizou uma análise qualitativa da sociedade e da educação no Brasil, com a preocupação de que estes dados colaborassem numa posterior comparação com a educação de outros países.

Ao analisar aspectos em torno da estratificação e mobilidade sociais no Brasil, procurou mostrar o papel central da escola para a promoção de maior mobilidade social, entendendo que “não há dúvida, portanto, de que toda a sociedade brasileira – apesar de todas as desigualdades, distâncias e contradições econômico-sociais das diversas áreas – está em mudança, fermentando de inquietações, num vasto processo de mobilidade quer vertical, quer horizontal” (MOREIRA, 1960i, p.119), entendendo que não haveria barreiras intransponíveis entre as classes sociais. Neste sentido, Moreira pareceu creditar à educação aspecto positivo quanto à possibilidade de mobilidade social. Contudo, no seu entendimento, seria possível oferecer igualdade de oportunidades escolares para todos e a partir dos méritos individuais levar-se-ia à ocupação de determinados cargos. Moreira parece acreditar, assim, que juntamente ao oferecimento de maior escolarização para a população brasileira aconteceria a seleção dos indivíduos para ocupação de determinados cargos.

Ao final do livro, entre outros aspectos, Moreira, articulou a análise em torno da educação e do desenvolvimento econômico, salientando que o sistema de ensino no Brasil, em termos quantitativos e qualitativos, era ainda insuficiente para atender às necessidades do desenvolvimento econômico. De acordo com Moreira:

em face do problema de desenvolvimento socioeconômico do país, é possível que, até certo ponto, ‘a educação seja matéria de salvação nacional’, como declarou, antes de 1940, Getúlio Vargas, e como está gravado em pedra, no ‘hall’ do Ministério da Educação e Cultura. Apesar disso, os esforços brasileiros para a melhoria da educação do povo têm ficado aquém das necessidades nacionais (MOREIRA, 1960i, p.179).

O livro acima referido, na verdade, havia sido reescrito por Moreira, a partir de outro publicado em inglês, em parceria com o professor Robert J. Havighurst, da Universidade de Chicago, versão que só foi publicada em meados da década de

1960, contendo algumas atualizações em relação ao original. O livro em inglês, intitulado **Society and Education in Brazil**, havia sido escrito a partir do curso ministrado por Moreira na Universidade de Chicago, em 1959. Destaca Havighurst, no **Prefácio**, que a publicação do livro atendia a dois propósitos principais: primeiro, mostrar como a educação colaborava no desenvolvimento da sociedade moderna, sendo a educação no Brasil agente de transformação, deliberação e conscientização; e segundo, interpretar o Brasil aos falantes do inglês no mundo, mostrando-o como centro poderoso de economia e política no América do Sul.

O livro é composto de 263 páginas, dividido em treze capítulos, contendo, praticamente, as mesmas análises e capítulos da versão em português. Vale-nos, contudo, destacar o último capítulo por entendermos que este contém, diferente da versão em português, perspectivas relacionadas ao futuro da educação no Brasil e à comparação de alguns aspectos da educação no Brasil e nos Estados Unidos.

Com relação às perspectivas da educação no Brasil, Moreira destacava, primeiramente, que as cidades continuariam a crescer, mas este fato deveria ocorrer de forma balanceada. Para ele, principalmente no sul do Brasil, a indústria, o consumo doméstico e a agricultura deveriam suportar o aumento da população. Já a industrialização e a urbanização aumentariam na proporção da força de trabalho em atividades de manufatura, comércio, serviços sociais e profissionais. A mulher participaria mais da força de trabalho, havendo a melhoria da qualidade de vida. No caso da educação, em específico, o sistema educacional deveria continuar a se expandir, contudo, a quantidade precisava ser acompanhada da qualidade, indicando a necessidade de reformas mais extensivas. No ensino primário seria preciso lidar com grandes classes. Também haveria a necessidade de aumentar a escolaridade para seis ou sete anos. O ensino secundário precisaria de adaptações para oferecer novas habilidades, conectando-se o ensino primário ao secundário. O ensino superior precisaria ser mais eficiente, necessitando, os professores universitários, de mais tempo livre e maiores estímulos à sua própria escolaridade e criatividade no trabalho. A escassez de treinamento do professor secundário ensejaria à formação de novos professores e concomitante adequação dos salários. Os professores primários precisariam ter formação para o ensino rural, com aumento de salário e treinamento adequado.

Destacava a existência de dois grandes problemas a serem enfrentados, os quais envolviam a organização e a administração do sistema educacional brasileiro:

a relação do município com o sistema estadual de escolas primárias, havendo a necessidade de integrá-los, precisando dar mais suporte para o município, tanto com relação ao aumento do financiamento quanto na melhoria de qualidade; e a relação entre educação primária e secundária, precisando também integrá-las.

Para Moreira, de uma maneira geral, a educação precisaria mudar tanto qualitativamente como também quantitativamente, e a mesma idéia da mudança de qualidade implicaria na direção da mudança da estrutura, das funções, e dos métodos do sistema educacional. Neste sentido, Moreira fazia uma comparação entre o sistema de ensino brasileiro e o norte-americano, com relação à estrutura e organização escolar, quanto às funções sociais do sistema escolar e quanto aos métodos de ensino.

Ao tratar da estrutura e da organização do sistema escolar destacava quatro dimensões centrais: a) responsabilidade governo local X central – o Brasil seria muito centralizado e os líderes educacionais dariam aos municípios maior responsabilidade pela administração e supervisão da educação primária, cabendo aos governos estaduais a responsabilidade pelo ensino secundário; b) homogeneidade X heterogeneidade – o sistema escolar brasileiro era heterogêneo, com escolas públicas e privadas e diversos tipos de escolas públicas. No ensino médio havia grande variedade de escolas privadas e no ensino superior havia um número grande de pequenas faculdades sem filiação a nenhuma universidade. Já os Estados Unidos, segundo Moreira, possuíam maior variedade no ensino superior. Ressaltava Moreira que essa pouca heterogeneidade deveria cair no Brasil, especialmente nos níveis secundário e superior; c) orientação da classe social – a ocupação dos postos não deveria revelar diferenças entre classes sociais; d) aumento do envolvimento da comunidade – as escolas brasileiras eram isoladas da comunidade, não interagindo, sendo fato distinto nos EUA. Contudo, Moreira acreditava que com o envolvimento da comunidade em campanhas contra o analfabetismo poderia acontecer uma maior aproximação entre a escola e a população.

Já com relação às funções sociais do sistema escolar, Moreira destacava os seguintes dilemas: a) cultura conservadora X cultura de mudança – as escolas no Brasil continuavam a transmitir valores morais da cultura tradicional, principalmente por conta do ensino oficial dos valores da cultura latina e católica. Contudo, as escolas brasileiras mostravam mudanças, principalmente por conta da

industrialização das cidades e do crescimento de treinamento de técnicos no ensino secundário e da formação de engenheiros no ensino superior; b) ativismo político X pacifismo político – considera Moreira que, nos níveis secundário e universitário brasileiros, os estudantes eram encorajados a ter maior interesse pela política local e nacional e a fazer parte da atividade política. Isso contrastava com as universidades nos Estados Unidos que não promoviam tal envolvimento; c) nacionalismo X internacionalismo – apesar do nacionalismo, considerava que o ensino brasileiro proporcionava atitudes favoráveis à cooperação internacional; d) individualismo X cooperação – os currículos e métodos brasileiros tendiam a criar um individualismo que agia no seu próprio interesse e responsabilidade; e) *statusquo* X mobilidade promovida – o sistema vinha ajudando as pessoas a manter seu *status* social no Brasil, mas era preciso encorajar a mobilidade social, com a expansão de oportunidades educacionais para crianças de famílias de trabalhadores; f) treinamento técnico X treinamento generalista – havia maior ênfase no Brasil em oferecer, ao mesmo tempo, treinamento muito específico e formar pessoas com conhecimento geral, que era muito teórico. Moreira salientava como necessidade o aumento da educação técnica no ensino secundário e de escolas de engenharia nas universidades; g) ativismo da mulher – havia maior participação da mulher na economia e nas atividades profissionais. Com isso ocorria um crescimento do número de estudantes do sexo feminino nas universidades, como também nas escolas secundárias de comércio.

Com relação aos métodos de educação, indicava que deveriam mudar na próxima década no Brasil, destacando seis aspectos a serem analisados: a) sistema aberto X sistema fechado – considerava Moreira que a educação no Brasil havia tratado o conhecimento como sistema fechado, havendo uma única resposta para cada questão colocada na escola. Nos Estados Unidos o conhecimento era tratado de forma diferente, havendo mais problematizações que não permitiam uma simples resposta sim ou não, sendo o conhecimento tratado como sistema aberto, em que os resultados são alcançados por professores e alunos. Dessa forma, salienta Moreira, havia a necessidade de maior discussão do que métodos tradicionais de pergunta-resposta, mais projetos individuais, maior atenção aos estudos sociais do currículo e maior interesse pela criatividade e originalidade dos estudantes; b) processo X conteúdo – é dado no Brasil ênfase na assimilação de um corpo de conhecimentos para colaborar no processo de “pensar”, fato que também ocorria

nos EUA. Considera o autor, contudo, que isso significava dar maior atenção aos processos do pensamento matemático e científico; c) conhecimento geral X conhecimento específico – o Brasil tinha uma tendência de ensinar um determinado conhecimento especializado; d) prática e técnica X teoria – o Brasil vinha mostrando maior tendência para maior prática e técnica do conhecimento, sendo isso parte do processo do crescimento pelo interesse nas ciências, em especial nas ciências aplicadas. Maior atenção estaria sendo dada aos laboratórios e trabalhos experimentais; e) ensino coletivo X ensino individual – no Brasil havia maior tendência para ensino individual, por concentrar-se na individualidade do estudo uma competição individual entre estudantes e relação individual entre o estudante e o professor. Haveria uma tendência de maior preocupação com o ensino coletivo, mas ainda era incipiente; f) permissividade X autoridade – no Brasil não haveria tanta relação de permissividade na relação professor-aluno.

A partir destes dados evidenciados por Moreira é-nos possível fazer algumas considerações. Por um lado, destacamos a preocupação em mostrar para o público norte-americano a situação do ensino no Brasil e sua relação com o maior ou menor desenvolvimento econômico no país. Neste sentido, também a expressão destes dados parece ser uma forma de mostrar que o Brasil procurava dar conta de atender às indicações educacionais ditadas por organismos internacionais, como a UNESCO. Se não apresentava ainda características de um país desenvolvido, o Brasil mostrava-se, na perspectiva de Moreira, preocupado em evidenciar os desafios educacionais, na tentativa de acompanhar as indicações internacionais. Por outro lado, ao eleger alguns aspectos educacionais para análise, Moreira parece tomar o sistema norte-americano como modelo para o sistema brasileiro. A comparação, neste sentido, diferente de ser um instrumento de caracterização ou entendimento acerca das diferenças e peculiaridades de cada sistema de ensino, na verdade constrói parâmetros norteadores para o Brasil. A perspectiva de Educação Comparada, ao mesmo tempo em que continuava sendo utilizada no intuito de apontar e balizar as políticas educacionais de orientação para o ensino brasileiro, demarcava as diferenças existentes entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, com relação à organização da educação nos países. Neste sentido, as análises de Moreira reforçavam o papel da educação no processo de desenvolvimento econômico, entendendo que:



O sistema educacional do Brasil está rapidamente adquirindo maior responsabilidade por criar uma geração jovem num caminho que faça um Brasil forte economicamente, politicamente sensato e socialmente mais democrático. As quatro instituições sociais básicas, o Estado e a Economia estão forçando esta responsabilidade para as escolas e universidades; a Família brasileira está dizendo para as escolas que querem que os filhos tenham melhor trabalho que os seus; e a Igreja está tentando estender e expandir seus serviços educacionais, esperando que o estado dê suporte para este processo. Há uma urgência acerca da tarefa da educação no Brasil que a marque perante os países que tem desenvolvido gradualmente seus sistemas de escolas no ambiente de gradual extensão da industrialização e urbanização há mais de um século ou mais. O Brasil está com pressa (MOREIRA & HAVIGHURST, 1967, p. 257, tradução nossa).

Moreira ainda produziu textos, de maneira mais específica, acerca de outros sistemas de ensino, como o da França e o do Chile. No caso do sistema de ensino francês, Moreira produziu um texto a partir da visita que fez àquele país. O texto compõe-se de duas partes, uma sobre o panorama educacional francês e outra sobre a formação de professores primários e secundários. O texto acerca do sistema de ensino chileno foi o último trabalho publicado por Moreira e decorreu de sua experiência no país durante suas missões a serviço da UNESCO. Assim como no caso da análise do sistema de ensino francês, Moreira observava a organização da educação chilena procurando evidenciar aspectos panorâmicos do país e tecendo suas considerações a partir do estudo da história chilena. Ambos os textos se enquadram dentro de um estudo de área, no interior da Educação Comparada.

Destaquemos, por fim, o texto “Alguns aspectos comparativos do ensino médio”, por considerarmos que neste trabalho Moreira realizou um estudo comparativo. Sua análise parte do pressuposto de que os sistemas de ensino médio e superior brasileiros apresentavam problemas com relação à instalação e extensão, considerando a escola de nível médio como um problema social, econômico e político daquele momento, como se pode depreender de suas palavras, transcritas a seguir:

que todos os conflitos e tensões do mundo contemporâneo, principalmente os de natureza econômica e política, se refletem nas gerações novas, mais ou menos no momento em que ultrapassam os limites dos 15 anos de idade, continuando a perturbar o comportamento social e individual dessas gerações até muito depois dos 21 anos. Por isso não devemos estranhar os movimentos e inquietações da juventude de nosso tempo (MOREIRA, 1965a, p.8).

Por considerar que a França e a Inglaterra sempre entenderam a escola secundária como “pedra de toque da moderna organização democrática” e por compreender que a Rússia também possuía interessantes elementos em torno da escola média, Moreira priorizou, num determinado momento, a análise em torno destes sistemas de ensino como forma de colaborar no encaminhamento do próprio ensino médio no Brasil. A partir dessas análises, Moreira denotava à escola média “a função de limitar a desorientação e a dispersão da conduta da juventude contemporânea” (MOREIRA, 1965a, p.11). A produção deste texto ocorre logo após a instalação do regime militar no Brasil, denotando certa preocupação de Moreira em apaziguar os ânimos estudantis. Compreendemos que Moreira, por continuar trabalhando na UNESCO e por até alinhar-se ao regime militar, buscava um enquadramento do sistema de ensino à nova organização política, entendendo que o que estava contra o regime, estaria contra a própria nação.

Moreira ainda analisou as questões em torno da estratificação social com relação à distribuição dos ramos e níveis, destacando que havia sido nos EUA que o sistema de ensino tornou-se independente da estratificação social e de níveis econômicos. No caso do ensino médio, este foi se organizando de forma a articular melhor a escola primária e a superior. Para Moreira, entre os países que mais se aproximaram dos Estados Unidos, antes da Segunda Guerra Mundial, com relação aos esforços para democratizar as escolas de nível médio, foram a Nova Zelândia, a Escócia, a Noruega e a União Soviética. Depois da Segunda Guerra Mundial destacaram-se o ensino francês e o inglês que adotaram “o princípio de oferecer ao indivíduo todas as oportunidades de alcançar a melhor educação que permitam sua capacidade e suas aptidões” (MOREIRA, 1965a, p.15), tornando-se esta tendência posteriormente comum em toda a Europa. Moreira, então, salientava que a maioria dos países desenvolvidos, naquele momento, exigia que as crianças permanecessem na escola dos seis aos quinze anos, com dez anos de escolarização obrigatória, exigindo-se um currículo básico, comum e geral. Em seguida, Moreira discutiu a forma de seleção destes países com relação aos estudantes que seguiriam para a universidade e dos que seguiriam para outros ramos de qualificação profissional. Com relação a este aspecto, a partir de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e países bálticos, considerava que nenhum sistema de testes e exames era capaz de decidir sozinho pelo futuro do aluno que ingressasse no ensino secundário, sendo necessário um

bom seguimento ou acompanhamento técnico-pedagógico com orientação progressiva. Neste momento, Moreira fez uma ressalva: observava que era costume se dizer nos países sul-americanos que as soluções norte-americanas não lhes serviriam internamente, por serem problemas e soluções diferentes, no entanto, Moreira afirmava que “pessoalmente, suponho haver um preconceito. A solução que um país encontra é sempre útil aos outros, não como um modelo a ser copiado, mas como sugestão” (MOREIRA, 1965a, p.21). Com relação à experiência dos Estados Unidos sugeria que seria interessante oferecer as mesmas oportunidades de ensino médio numa mesma instituição, como a *comprehensive school*. Dos países bálticos destacava a reunião dos anos de escolaridade obrigatória em uma só instituição, a partir do chamado ensino progressivo. Observava Moreira que, para garantir a articulação entre o ensino primário e secundário brasileiro, seria necessário primeiro reorganizar a escola primária brasileira e em seguida reorganizar o ensino secundário. Ao final, considerava necessário o desenvolvimento harmônico dos três níveis de ensino, primário, secundário e superior, mas de acordo com os recursos disponíveis e as necessidades mais prementes. Novamente, aqui, o encaminhamento de Moreira com relação ao acesso à escola, de acordo com as necessidades sociais e as capacidades individuais, num chamado *acesso condicionado à escola*.

A partir do exposto, procuramos evidenciar a forma como a Educação Comparada foi utilizada por Moreira, durante sua trajetória. Ao analisar algumas de suas principais produções, considerações e encaminhamentos, foi-nos possível entender que todos estes elementos figuravam no interior de um determinado contexto teórico e intelectual acerca do papel da educação. A adoção da Educação Comparada como instrumento de estudos representou, para Moreira, uma escolha ao tentar relacionar suas análises de maneira mais direta com os encaminhamentos políticos que poderiam ser dados à educação.

### 3.4 EDUCAÇÃO, MOBILIDADE SOCIAL E DEMOCRACIA.

Ao longo do trabalho já expressamos alguns entendimentos e posicionamentos de Moreira quanto à função da escola e da educação, ao longo de sua trajetória. Contudo, neste momento, cabe-nos ainda ressaltar e explicitar mais diretamente a configuração assumida pela escola nas análises de Moreira, principalmente na fase final de sua carreira, quando Moreira considerou a escola como um instrumento fundamental para a mobilidade social, discutindo, mais diretamente, sua relação com a democracia no Brasil.

Conforme já explicitamos, nas décadas de 30 e 40 do século XX, Moreira entendia a escola como instituição fundamental para o processo de nacionalização do ensino e de preparação para uma determinada sociedade, com características mais urbanas e industriais. Contudo, a partir da década de 1950, ao se envolver no projeto do CBPE, da UNESCO, da CEPAL e de pensar a articulação das Ciências Sociais ao campo da educação, o entendimento de escola e de educação assumiram novos contornos, no interior de uma discussão que procurava promover a “mudança social”. No caso da Sociologia, em especial, as pesquisas procuravam entender os condicionantes sociais do desenvolvimento e as resistências às mudanças (OLIVEIRA, 2005). A escola, no interior desta discussão, passou a ser entendida como instituição fundamental para acelerar o processo de desenvolvimento econômico.

A educação para a democracia, segundo Moreira, seria aquela que levaria “todos os homens de uma sociedade nacional tanto à compreensão como à prática dos direitos humanos” (1964b, p.3), que deveria ser expressa por meio de uma política nacional de educação, embasada principalmente no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para Moreira, no referido artigo, estava “o programa fundamental da educação para a democracia”, pois,

o dever dos seres humanos de comportar-se fraternalmente uns com os outros é a base sobre a qual repousam a liberdade e a igualdade dos direitos humanos, as quais são, além do resultado das leis e da organização interna do Estado Nacional, uma consequência do entendimento humano e da compreensão apropriada de direitos e deveres (1964b, p.5).

Assim, Moreira antevia que não seria qualquer educação que possibilitaria a democracia, já que o sistema dual de escolas contribuía para a destruição da sociedade democrática, com uma escola para o povo e outra para a elite. Para tanto, defendia que “para que haja democracia perfeita, as oportunidades de educação devem ser iguais para todos, de modo que cada um possa escolher e orientar-se, conforme seus gostos e suas capacidades naturais” (1964b, p.6). Um fator que Moreira considerava prejudicial para a garantia de uma “educação para a democracia” era a “invariabilidade e a inflexibilidade dos currículos escolares”. Seria necessário rever os currículos das escolas primárias e secundárias, bem como reorganizar e redistribuir as escolas terciárias, de tal modo que

não neguem a igualdade de oportunidades para todos, sem que deixem de adaptar-se às necessidades peculiares dos habitantes das diversas regiões, zonas, áreas e sub-áreas do Brasil, e sem que deixem de responder à orientação nova que seja exigida pelas mudanças econômico-sociais e pelas aspirações que a sociedade nacional venha a manifestar através dessas mudanças (1964b, p.7).

Entendia Moreira, assim, no ano de 1964, que o Brasil apresentava índices alardeadores do atraso do país com relação aos outros países da América Latina, enfatizando que, “enquanto problemas como esses não sejam resolvidos mediante um decisivo e valente esforço no Brasil, as bases de nossa democracia serão débeis e não suportarão o edifício das instituições que garantem os direitos do homem” (MOREIRA, 1964b, p.7).

No momento em que teceu estas reflexões, véspera da instauração do regime militar, a discussão em torno da manutenção da democracia estava atrelada, em especial, à garantia da articulação entre as reformas educacionais e as demandas econômicas. Moreira ao pensar uma determinada educação, entendia sua função articulada a partir de uma determinada configuração econômica. Esta hipótese é bastante pertinente, especialmente no que tange ao fato de como Moreira buscava, embora perseguido inicialmente após a instauração do regime militar, se reaproximar do governo brasileiro. Na verdade, sua reaproximação somente foi possível, apesar de expressar certo repúdio pelas medidas sociais repressivas e de cerceamento da liberdade dos indivíduos, graças à vontade em promover a reforma do sistema de ensino, a partir dos direcionamentos econômicos. Entendemos que o estabelecimento da democracia idealizada por Moreira, dependia, diretamente, da

garantia do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, cabendo à educação papel fundamental no condicionamento destas transformações.

Assim, a concretização de uma democracia perfeita para Moreira, no nosso entendimento, se sustentava num sistema de ensino meritocrático e de acordo com as demandas do sistema produtivo. Como já destacado no decorrer deste trabalho, o oferecimento do ensino secundário e superior a todos estava condicionado, segundo Moreira, às condições dos países subdesenvolvidos, como o Brasil. Assim, o acesso a estes níveis educacionais deveria acontecer seguindo critérios de recrutamento e seleção de alunos, de acordo com a demanda do sistema econômico.

A definição, desta forma, dos meios e ideais educacionais mais adequados para a sociedade brasileira, dependia, principalmente, da colaboração das Ciências Sociais. Segundo Moreira, a educação intencional, expressada principalmente através da escola, pretendia aperfeiçoar o homem e a própria sociedade, entendendo que a escola era:

uma possibilidade de aumentar e aperfeiçoar o conhecimento, tanto quanto orientar e disciplinar as atividades humanas, num sentido de fraternidade e justiça, seria lógico que pretendesse organizar a educação com base nos conhecimentos do homem e da sociedade humana. Tal pretensão toma corpo em nossos dias, despertando estudos, promovendo pesquisas e levantamentos cientificamente objetivos, tanto quanto debates de ideias e princípios, porque justamente os conceitos básicos de orientação e planejamento educacionais, tais como os de justiça, fraternidade, bem-estar coletivo etc., não se esclarecem e definem à luz do conhecimento objetivo e indutivo (MOREIRA, 1960g, p.20).

Portanto, a escola, segundo Moreira, vinha tentando ser configurada para que melhor controlasse e condicionasse, no sentido de fins sociais e morais, os indivíduos para uma determinada sociedade. Para o autor, a escola tinha sido criada por conta da especialização das funções sociais, surgindo com uma função específica “de transmitir algumas técnicas especializadas que deveriam ser adquiridas por certos grupos de pessoas de uma determinada sociedade” (MOREIRA, 1960g, p.34). Com o tempo, segundo Moreira, essas funções foram se alargando e a definição dos conteúdos a serem transmitidos dependia da tomada de consciência do estado em que se encontrava a sociedade, advindos naquele

momento, em especial, dos estudos desenvolvidos na Sociologia e na Antropologia Cultural.

Para o autor, a escola deveria ser uma organização participante, ao contrário de ser segregadora, com meios e fins formulados a partir de contínua reestruturação de seu currículo para ajustamento a determinadas necessidades e problemas, assumindo relação com a vida social, prática e atuante. O currículo da escola deveria, então, ser reformulado, por considerar que aquela época era de crise, de passagem, de mudança, de transição para uma nova ordem social. De acordo com Moreira, a escola deveria ser socialmente dinâmica, rompendo com o processo de transmissão de conhecimentos prontos, assumindo mais responsabilidades e novas funções sociais e culturais.

No caso da escola primária brasileira, Moreira entendia que ela era notadamente segregadora, apresentando problemas com relação ao currículo, à verificação da aprendizagem e à alta evasão. A escola, segundo ele, não era sentida como necessidade social, sendo urgente uma nova orientação do ensino, sem reformas bruscas, mediante novo conteúdo, nova direção à formação do magistério e aos profissionais já em exercício. Em especial, Moreira compreendia que o currículo brasileiro era tipicamente tradicional e para que houvesse uma adequação da escola a essas novas funções, deveria haver uma reforma profunda no currículo escolar. Moreira considerava, sobretudo, importante “o estudo do currículo tradicional para uma tentativa de repor a nossa escola primária em suas condições primitivas, desde que revitalizada por novos meios e recursos, propiciados pelas técnicas modernas de organização, articulação, determinação de conteúdo e avaliação dos currículos escolares” (MOREIRA, 1955d, p.11). Deveria, assim, o currículo ser determinado a partir de suas variações locais e regionais, mas devendo-se também preparar os meios de ensino elementar, materiais e humanos, pois “currículo, material de ensino e mestre devem ser, por isso, a preocupação básica dos que planejam, orientam e dirigem a execução do ensino primário” (MOREIRA, 1964b, p.10). Assim, Moreira pensava num currículo básico e mínimo de oito anos de escolarização para toda a população, com entrada aos seis ou sete anos de idade. Neste período, Moreira observava que não se cuidaria da aprovação ou reprovação, mas de agrupar os alunos, de acordo com o nível de aprendizagem realizada. Moreira partia do entendimento de que isso seria um ato de justiça social, assim como gerador de um maior grau de democratização da escola, pois

“cumpridos os oito anos de escolaridade fundamental, necessária a todos, já se pode estabelecer processos de seleção, tendo em vista a produção econômica e formação de elites dirigentes” (MOREIRA, 1964b, p.12). A defesa dos oito anos de escolaridade, sem medidas de reprovação, procurava atender aos ditames de organismos internacionais, que indicavam a necessidade de maior escolarização da população latino-americana, como pressuposto para o acompanhamento das mudanças socioeconômicas em processo no mundo. Parece-nos aí um dilema, na proposta de Moreira: se por um lado procurava oferecer maior escolaridade, não indicava como manter esses alunos freqüentando a escola, já que a maioria era de *classe subalterna*.

Com relação à escola secundária, Moreira entendia que esta havia deixado de ser privilégio das elites e deveria atender à formação dos operários e da classe média. Quanto à classe operária, Moreira defendia que diferente da tese marxista, esta não era revolucionária nem conformada. Para ele, a classe operária já tinha o que perder na sociedade moderna, palco de acontecimento de uma guerra revolucionária. Além disto, as mudanças tecnológicas e o aperfeiçoamento da produção econômica geravam novas perspectivas de melhoria de padrão de vida. Uma visão que nos parece bastante otimista do sistema capitalista. Com relação à classe média, esta teria sido vítima de ilusão ao considerar o valor instrumental da escola secundária e superior, desorientação esta característica das fases de industrialização e urbanização, que também atingia as populações rurais. Diante de tais questões Moreira entendia que

a escola secundária de cursos gerais variados é a que melhor se presta para resolver os problemas desse nível de educação, desde que devidamente apoiada em serviços de orientação educacional e vocacional, associações (MOREIRA, 1964b, p.29).

O ensino secundário deveria se organizar, assim, segundo a fórmula de dois anos básicos, quatro anos de cursos gerais e um ano de cursos de capacitação ou de escola e preparação para cursos superiores. Para os que não seguissem nos estudos terciários ou superiores haveria os programas regulares de educação de adultos, que reorientariam e recapacitariam estes profissionais. Moreira enxergava num sistema de ensino, assim organizado, algo perfeitamente factível no Brasil.



No que diz respeito ao ensino superior, Moreira condenava o sistema de cátedras, que não poderia ser configurado como *bico* ou como um *feudo*; pois, entendia que o professor universitário tinha necessidade de garantias, de acordo com sua formação e especialização profissional; estabelecia a necessidade de constituição de corpos discentes, com alunos dotados de aptidão e preparação para determinado curso; definia que a igualdade de oportunidades no ensino superior se daria por meio de oferecimento de bolsas de estudos, independentemente de raça, classe social ou nível econômico; estabelecia a autonomia universitária mediante sistema de controle de administração e de orientação técnico-científica; indicava o pagamento de mensalidades ou taxas de matrículas proporcionais à renda per capita da família do aluno.

Cabe-nos, destacar, por último, a forma polêmica como Moreira discutiu a partir do livro de Paul Woodrings – **Let's talk sense about our schools**, as questões em torno das exigências sociais contemporâneas e a escola moderna. Segundo o livro, a extensão da escola acontecia, muitas vezes, sem a aprovação do povo, havia discordância quanto ao princípio da educação para todos, e o destaque da crescente função política da escola. Moreira posicionou-se diante destas questões.

Primeiro considerou que nem sempre todos os problemas coletivos deveriam e poderiam depender do consenso coletivo, cabendo esta função aos técnicos, pois, “é muito mais lógico que os técnicos, os que conhecem o assunto e os meios de ação mais adequados, decidam em benefício da própria coletividade que não pode saber manifestar-se sobre o assunto” (MOREIRA, 1960g, p.90), não havendo contradição entre técnica e democracia. Nesta perspectiva, Moreira deixa novamente claro seu papel central como técnico e como intelectual no melhor encaminhamento de questões educacionais, entendendo-se como neutro, já que possuía capacidades científicas para tal direcionamento.

Já com relação ao segundo aspecto, entendia que a escola deveria garantir um mínimo de conhecimentos iguais para todos e, a partir das necessidades sociais, a escola selecionaria as funções exigidas. Novamente, a escola assumia o papel de selecionadora de indivíduos para exercer determinada função. Nesta discussão, Moreira observava que as diferenças entre as classes sociais não seriam fator de melhor ou maior desempenho dos indivíduos, já que a escola ofereceria as mesmas condições para todos. Nesse caso, Moreira entendia que a escola deveria

possibilitar maior mobilidade social, rompendo com as barreiras entre as classes. Na verdade, para ele, “a escola não tem nenhuma responsabilidade pela existência de classes sociais. O que lhe compete, à escola, é oferecer igual oportunidade de educação para os filhos de todas as classes e assim, converter-se em um amplo caminho de ascensão social” (MOREIRA, 1964b, p.33). Ainda segundo Moreira, um poderoso meio de proporcionar a igualdade de oportunidades era o oferecimento de bolsas de estudo ou as matrículas e taxas pagas pelo Estado às instituições particulares, leigas ou religiosas.

E, por último, quanto à característica política da escola, Moreira entendia que ela sendo pública, deveria ser neutra em face dos conflitos ideológicos. Afinal a “educação política não é educação para uma determinada organização ou regime de governo e de decisão de justiça social e internacional. É, sobretudo, uma preparação para que os indivíduos possam contribuir para a melhoria progressiva das relações humanas dentro de um país e dos diferentes povos entre si” (1960g, p.96).

Quanto a este último aspecto, traçamos um paralelo quanto ao entendimento de Moreira acerca da sua própria função como intelectual: assim como entendia que era *apolítico*, também a escola era, ou, pelo menos, deveria ser, instituição neutra diante da realidade social. Se, para Moreira, ser *apolítico* significava isentar-se de prestar contas de sua função e atuação como intelectual, denominar a escola de instituição neutra era uma forma de evitar críticas quanto às reformas empreendidas no seu interior, por exemplo. Portanto, Moreira entendia que era função do intelectual *apolítico* reformar e criar uma escola neutra que, ao garantir a mobilidade social, cumpria sua principal função para a criação e manutenção de uma democracia que procurava impedir a luta de classes, quer pela repressão, quer pela garantia de alguns direitos sociais. Essa democracia, defendida por Moreira, parece-nos compatível com sua pretensão de ser *apolítico*, já que a política caberia aos políticos profissionais, e a direção do Estado a um grupo de técnicos especializados, como ele.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio maior desta tese foi tentar ao percorrer a trajetória intelectual de João Roberto Moreira, construir uma análise que proporcionasse reflexões mais amplas acerca de questões candentes do campo educacional brasileiro, em diversos períodos. Nosso propósito, neste sentido, não foi tratar Moreira como personagem principal de um enredo, em que um cenário se constituiu para apresentar suas atuações e performances. Pelo contrário, nosso intuito foi torná-lo instrumento de fomento privilegiado para discutir, marcadamente, questões educacionais que se fizeram presentes em sua trajetória.

A análise da trajetória de João Roberto Moreira, de uma forma geral, permitiu-nos entender um período marcado pelo processo gradual de valorização do papel da escola e da educação na formação de uma determinada nação e do povo brasileiro. Consideramos que foi marcante o papel dos intelectuais junto à construção de um determinado projeto de educação, no período em análise, estabelecendo estas relações e produzindo reflexões que, de alguma forma, colaboram para o entendimento dos projetos que se colocaram em disputa, dos acordos que foram firmados e dos ideais que muitas vezes foram vencidos e esquecidos.

O objeto deste estudo proporcionou, também analisar alguns aspectos em torno da íntima e contraditória relação estabelecida entre os intelectuais e o Estado no período analisado. No nosso entendimento, Moreira privilegiou a construção de uma carreira profissional junto ao Estado, estabelecendo com este uma relação deveras contraditória, muito em função do fato de procurar manter-se *neutro* e *apolítico*, diante de questões adversas e de conotação marcadamente política, atuando segundo a perspectiva de Mannheim. Contudo, essa estratégia de Moreira não o eximiu de sofrer retaliações e sanções, ora por parte do Estado, ora por parte dos seus próprios pares, que se faziam presentes no interior do próprio Estado, espaço este considerado de disputa ideológica, entre determinados projetos. Entendemos, também, que o Estado, tomado por muitos dos intelectuais deste período como agente político privilegiado para a implementação das políticas educacionais, longe de ser um espaço consensual, configurava-se como arena em

que circulavam diferentes perspectivas ideológicas e teóricas. Percebemos assim, o papel central do campo político para a construção do próprio campo educacional, subsidiando, a partir das pesquisas educacionais, auxiliadas pelas Ciências Sociais, as políticas educacionais.

No interior do campo educacional, percebemos também disputas entre os próprios intelectuais da área, quer pela ocupação de espaços institucionais, quer pela circulação de suas idéias. No caso específico de Moreira, percebemos algumas das estratégias utilizadas para tentar adentrar e manter-se no campo, privilegiando, desde o início de sua trajetória, o estabelecimento de relações com os mais diferentes intelectuais, a publicação de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais e a participação em congressos, por exemplo.

A análise de algumas das questões teóricas que percorreram sua trajetória permitiu-nos também, entender, por um lado, as preocupações e os desafios colocados para o campo da educação e, por outro, a construção de um campo específico de estudos, no caso, o da Sociologia da Educação. As escolhas teóricas de Moreira, neste sentido, mostram estar intimamente relacionadas com os projetos educacionais com os quais esteve envolvido ao longo de sua trajetória. Inicialmente, nos anos 1930 e 1940, percebemos a configuração de um Movimento pela Escola Nova que buscava subsídios teóricos capazes de dar validação científica para as intervenções educacionais. Para Moreira, neste momento, embora demonstre se interessar pelos estudos sociológicos norte-americanos, a Sociologia Francesa, expressa por Durkheim e Fernando de Azevedo, forneceria, ainda que fragilmente, muitos destes elementos.

Ao integrar, posteriormente, o grupo de Anísio Teixeira, no projeto do CBPE, e ao participar de muitas missões da UNESCO pela América Latina, percebemos a maior valorização dos dados empíricos na realização das pesquisas, assumindo a Sociologia, em especial, a norte-americana, papel central no interior das pesquisas educacionais desenvolvidas, principalmente a partir da utilização de novas metodologias, como o Estudo de Comunidade. Consideramos, contudo, que Moreira, em seus estudos, não rompeu com a tradição de pesquisa sociológica francesa. Ao participar do projeto do CBPE e a partir das novas configurações da pesquisa educacional, Moreira procurou aliar essas duas perspectivas. Por um lado, passou a utilizar-se das perspectivas metodológicas da Sociologia norte-americana

e, por outro, parece ter aderido à teoria de Gurvitch, que resgatava, de alguma forma, a teoria do sociólogo francês Durkheim.

Para tanto, nas décadas de 1950 e 1960, percebemos a gradual especialização de Moreira na Sociologia da Educação, área em formação e em consolidação, que procurou tratar de questões específicas da escola, bem como da análise dos sistemas de ensino, mediante a utilização, por exemplo, do método da Educação Comparada. As pesquisas realizadas por Moreira, bem como a maior parte das pesquisas empíricas deste período, apontavam para a relação entre as disparidades sociais e as oportunidades de acesso e sucesso na escola. No nosso entendimento, Moreira, de uma forma geral, defendia o acesso da população à escola, sendo este mecanismo de seleção dos indivíduos, por caracterizar-se como um sistema meritocrático, intimamente relacionado com as demandas do mercado de trabalho. Entendemos, assim, que as reflexões e pesquisas desenvolvidas por Moreira possuíam caráter marcadamente prático, voltado para as necessidades sociais e econômicas. Vale-nos, neste sentido, retomando a expressão por ele utilizada no início de sua trajetória, que este aspecto, de alguma forma, ajuda a caracterizar a tentativa de alcance da *Racionalidade Ativa* almejada por ele.

Gostaríamos de indicar, no interior dessas considerações, algumas das questões que podem ser tratadas, a partir deste trabalho. Vislumbramos como uma possibilidade interessante de pesquisa a análise da atuação de Moreira nos diversos países em que esteve em missão, a serviço da UNESCO, na América Latina. Cremos que seja fundamental articular as perspectivas dos vários intelectuais que estiveram presentes neste projeto, ampliando a reflexão para além do Brasil, entendendo de forma mais ampla, as políticas educacionais pensadas para a América Latina, nos anos 1950 e 1960.

Outra temática que nos parece cara é com relação à Educação Comparada. Este campo de estudos, privilegiado por Moreira, teve forte entrada no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1950 e intensificou-se, a partir do incentivo dos organismos internacionais. Parecem-nos instigante as possibilidades de, a partir do estudo desta temática, entender as pesquisas realizadas em educação, bem como as propostas de políticas educacionais em pauta, sejam aquelas que se tornaram realidade ou aquelas que no embate não se concretizaram.

Educador, diretor, técnico, sociólogo... Neste trabalho, buscamos a exploração dessas diversas funções desempenhadas por João Roberto Moreira,

entendendo-o como uma figura que participou e esteve envolvida em diversas discussões e projetos educacionais. Nossa pretensão, ao procurar analisar sua formação, passando pela sua projeção e explorando suas produções teóricas foi expressar possibilidades de análise, contribuindo para enriquecer as discussões em torno dos processos e entendimentos diversos, acerca, por exemplo, do Movimento pela Escola Nova no Brasil e da constituição do campo educacional brasileiro.

Para tanto, em especial, procuramos entender Moreira como um *intelectual*, atuante no campo educacional, que construiu sua carreira e circulou no campo educacional e político, especialmente, mediante a utilização do acúmulo de seus capitais sociais, culturais e simbólicos. Neste sentido, a teoria de Bourdieu tornou-se frutífera, no nosso entendimento, por permitir entender como Moreira, inicialmente, *autodidata*, conseguiu enveredar-se e, gradualmente, participar de um campo em formação no Brasil, no caso, o campo educacional. Nesta mesma direção, este foi adquirindo características dos *intelectuais* deste período, destacadas por Vieira (2007a, 2007b) em seus estudos. Moreira constituiu-se em *técnico especializado* em educação, que optou por construir sua carreira junto ao Estado, mantendo com este interlocução privilegiada, relação esta ora pacífica, ora conturbada, mas sempre marcada pelo visão de *neutralidade* de Moreira, diante da relação entre o campo político e o educacional. A missão social tomada por ele, no caso o de reorganizar a sociedade, a partir da reforma da educação, já se fazia presente no início de sua trajetória, integrando os mais diversos projetos educacionais que participou.

Por fim, os itinerários percorridos por nós, na tentativa de entender as atuações deste intelectual, e principalmente as discussões educacionais em foco, nos mais diversos momentos, procuraram ser diversos e variados. Nosso intuito foi também, ao eleger algumas questões de pesquisa, aproveitar e explorar, da melhor forma possível, uma riqueza considerável de fontes. Fica-nos o interesse em ampliar algumas das discussões aqui tratadas, em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ▪ ARTIGOS, DISCURSOS E CONFERÊNCIAS.

ABREU, Jayme. Pesquisa e planejamento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVI, n. 63, jul./set. 1956.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XL, n. 91, jul./set. 1963.

ANDRADE, Primo Nunes de. A educação na era do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 71, jul./set. 1958.

APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

BASTIDE, Roger. Educação dos educadores. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943.

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, mar. 1956.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

\_\_\_\_\_, M. B. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXV, n. 81, jan./mar. 1961.

MOREIRA, João Roberto. O plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade. Discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar “Silveira de Souza”. In: **Diário Oficial**, n. 1316, ano V, 1 de outubro de 1938.

\_\_\_\_\_. Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

\_\_\_\_\_. Função da escola pública catarinense. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

\_\_\_\_\_. Psicologismo, monismo e materialismo. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

\_\_\_\_\_. Idealismo Crítico e Educação. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

\_\_\_\_\_. Equipamento original do homem em face do comportamento coletivo. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano 3, n. 3, 1943.

\_\_\_\_\_. O professor Roger Bastide em Santa Catarina. **Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda**. Ano I, n. 1, março e abril de 1943. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, maio de 1943.

\_\_\_\_\_. **A escola e o abandono**. Conferência realizada durante a Semana da Criança em Santa Catarina, em 13 de outubro de 1943.

\_\_\_\_\_. Terceiro Congresso de Brasilidade. Conferência pronunciada pelo sr. João Roberto Moreira, no dia 15 de novembro de 1943, sobre o tema – Unidade Cultural. In. **Diário Oficial**, Florianópolis, n. 2631, ano X, 30 de novembro de 1943.

\_\_\_\_\_. Ainda e sempre será a prática que nos ensinará a educar. **A Manhã**. Empresa “A Noite”. Rio de Janeiro, ano IV, n. 1.126, 12 abr. 1945.p, 3 e 7. Entrevista concedida ao Jornal “A Manhã”.

\_\_\_\_\_. Administração municipal e ruralismo pedagógico. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, n. 3, p. 60-72, jun. 1946.

\_\_\_\_\_. Conceito e possibilidade da medida da personalidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 , p. 322-334, set./dez. 1948.

\_\_\_\_\_. O indivíduo no universo estatístico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, 40-73, jan./abr. 1949.

\_\_\_\_\_. O ensino no Brasil exige uma solução – Remontam ao Império os erros do ensino. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 53, p. 21-47, jan./mar. 1954a.

\_\_\_\_\_. O valor da ciência e os estudos educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 21-47, jan./mar. 1954b.



\_\_\_\_\_. Impressões sobre o ensino rural no Rio Grande do Sul. **Educação Rural**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 4-6, p. 126-128, 1954c.

\_\_\_\_\_. O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 56, p. 39-52, out./dez. 1954d.

\_\_\_\_\_. O humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 60, p. 45-103, out./dez. 1955a.

\_\_\_\_\_. Condições econonômico-sociais do estudo psicotécnico do trabalho. **Boletim da Comissão Brasileiro-Americana da Educação Industrial**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1962-1965, 1955b.

\_\_\_\_\_. The story of education in Brazil. **The National Elementary Principal**, Washington, vol XXXVI, n. 2 e 4, 1955c.

\_\_\_\_\_. A aptidão “inteligência”. **Boletim da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 10, p. 1486-1488, 1956a.

\_\_\_\_\_. Os problemas do ensino elementar no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 44-59, out./dez. 1956b.

\_\_\_\_\_. A educação e o conhecimento do homem pelas ciências sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n.62, p. 41-55, abr./jun. 1956c.

\_\_\_\_\_. Aspectos culturais da área do Recife. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, n. 2, ago. 1956d.

\_\_\_\_\_. Aspectos atuais da situação educacional e cultural em Pernambuco. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, n. 3, p. 21-75, 1956e.

\_\_\_\_\_. A educação elementar em face do planejamento econômico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, jul./set. 1957a.

\_\_\_\_\_. Educação, Sociedade e Ideais educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 83-100, jan./mar. 1957b.

\_\_\_\_\_. Pernambuco, suas condições histórico-econômicas. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 4, p. 227-255. 1957c.

\_\_\_\_\_. Funções sociais e culturais da escola – conceito de Escola Primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 58-81, abr./jun., 1957d.

\_\_\_\_\_. Aspectos regionais e culturais de Pernambuco: as áreas litorâneas e interiores. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, p. 49-79, ago. 1957e.

\_\_\_\_\_. Educação rural e educação de base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 87-129, jul./set. 1957f.

\_\_\_\_\_. A escola primária brasileira. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 133-184, nov. 1957g.

\_\_\_\_\_. Educação e SESC. **Conferência pronunciada pelo sr. João Roberto Moreira, no dia 01 de agosto de 1957**. (Datilografado).

\_\_\_\_\_. A direção da escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 69, p. 42-58, jan./mar. 1958a.

\_\_\_\_\_. Aspectos do ensino na França. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 42-58, já./mar. 1958b.

\_\_\_\_\_. Ordenação do ensino primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, v. 7, n. 53, p. 48-52, jun. 1958c.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e educação. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 23-28, fev. 1960a.

\_\_\_\_\_. Rural education and socioeconomic development in Brazil. **Rural Sociology**, New York, v. 25, n. 1, p. 38-59, march, 1960b.

\_\_\_\_\_. População economicamente ativa e necessidades educacionais. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 38-50, mai. 1960c.

\_\_\_\_\_. Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 9, p. 177-212, jul. 1960d.

\_\_\_\_\_. Perspectivas do desenvolvimento educacional no Brasil e em alguns países latino-americanos. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 3 (3), 27-37, ago. 1960e.

\_\_\_\_\_. Some social aspects of Brazilian Education. **Comparative Education Review**, New York, v. 4, n. 2, p. 93-96, oct. 1960f.

\_\_\_\_\_. Analfabetismo e subdesenvolvimento. **Comentário**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 2, p. 103-109, abr./mai./jun. 1961a.

\_\_\_\_\_. Sociologia didática do número e do cálculo na escola primária. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, v. 10, n. 78, p. 43-45, set. 1961b.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento no Nordeste do Brasil. **Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 192-212, ago. 1961c.

\_\_\_\_\_. Educación y desarrollo. Trad. De Juan Carlos Pelegrini. Sep. Da revista da universidade de Buenos Aires, **Época**, ano 5, v. 6, n. 1, p. 99-125, 1961d.

\_\_\_\_\_. La educación Y algunos aspectos demográficos y económicos de América latina. **La educación**, Washington, v. 8, n. 29/30, p. 18-32, ene./jun. 1963a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o planejamento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 8-23, abr./jun. 1963b.

\_\_\_\_\_. Aspectos sociológicos do planejamento e do financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 98, p. 175-188, abr./jun. 1964a.

\_\_\_\_\_. Delineamento geral de um plano de educação para a Democracia no Brasil. **Boletim Mensal IPES**, especial, p. 3-48, nov. 1964a.

\_\_\_\_\_. Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil. **IPES, Boletim Informativo**, nov. 1964b.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos comparativos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 99, p. 7-27, jul./set. 1965a.

\_\_\_\_\_. O ensino médio na Guanabara. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21, out. 1965b.

\_\_\_\_\_. Censo escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 241-249, out. /dez/ 1965c.

PIERSON, Donald. Educação, Ciências e mundo atual. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, jun. 1943.

RAMOS, Nereu. Abrir escolas. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 28 nov. 1942. Entrevista concedida ao *Jornal Correio da Manhã*. In: **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 2395, ano IX, 7 de dezembro de 1942.

\_\_\_\_\_. **Última Reforma**. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 16/07/1936.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro, INEP, v. 4, n. 12, jun. 1945.

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 55, jul./set. 1954.

\_\_\_\_\_. Bases para a programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, jan./mar. 1957a.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 67, jul./set. 1957b.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXV, n. 81, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXIX, n. 89, jan./mar. 1963.

VISITAS ILUSTRES. **Estudos Educacionais**. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

#### ▪ CORRESPONDÊNCIAS

ALLPORT, Floyd H. [Carta] 1943 jun. 28, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

ANDERSON, C. Arnold [Carta] 1958 jul. 11, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

ASSOCIAÇÃO RIO-GRANDENSE DE PROFESSORES. [Carta] 1954 out. 15, Pelotas [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1941 fev. 21, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 nov. 27, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 dez. 07, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1945 mar. 12, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1946 fev. 22, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1947 set. 08, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1950 jan. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1950 abr. 15, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1950 set. 06, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1952 dez. 14, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

BARRETO, Romano [Carta] 1941 out., São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

BASTIDE, Roger [Carta] 1943 fev. 13, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 jul. 09, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1945 abr. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1946 mar. 23, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

BIE, Pierre de [Carta] 1962 fev. 17, Louvain [Bélgica] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

BOBONIS, Augusto [Carta] 1967 abr. 14, Porto Rico [Porto Rico] [para] João Roberto Moreira, Porto Rico [Porto Rico]. Datilografado.

BOLLA, G. [Carta] 1963 ago. 22, Paris [França] [para] João Roberto Moreira, Santiago. Datilografado.

BOTELHO, Olinto da Gama. [Carta] 1942 abr. 20, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

BREST, Gilda L de Romero. [Carta] 1964 nov. 13, Buenos Aires [Argentina] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

BRSTICA, Roger. [Carta] 1946 mar. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

BUSSE, Kanrad. [Carta] 1963 abr. 5, Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago de Chile [Chile]. Datilografado.

CÉSPEDES, Francisco [Carta] 1965 jan. 13, Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

CHASE, Francis S. [Carta] 1958 out. 22, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1958 nov. 5, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

DONICK, Emily. [Carta] s.d., New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 nov. 30, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

DUGE, Edna. [Carta] 1941 nov. 17, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1942 jan. 19, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

DUGGAN, Stephen. [Carta] 1942 jun. 9, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

EDITORA ENCICLOPÉDICA CONTEMPORÂNEA INTER-AMERICANA [Carta] 1943 mar. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

ELLIOTT, A. Randle. [Carta] 1943 dez. 14, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

FLORENÇA, José de Carvalho [Carta] 1964 jun. 17, São José dos Campos [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Manuscrito.

GOMES, Felipe Tiago [Carta] 1967 abr. 3, Rio de Janeiro [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Puerto Rico [Puerto Rico]. Datilografado.

HALL, Robert King. [Carta] 1950 jul. 25, Nova Iorque [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

HANNA, Paul R [Carta] 1965 nov. 10, Stanford [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

HAVIGHURST, J. [Carta] 1958 mai. 7, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1966 mai. 31, Chicago [EUA] [para] Ahmad Kalmal, da Universidade de Porto Rico, Porto Rico [Porto Rico]. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1966 mai. 31, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

HAVINGTON, Bonnie C. [Carta] 1965 jan. 4, Pensylvania [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

HUTCHINSON, Bertram [Carta] 1956 dez. 10, [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

HEITZ, Peter [Carta] 1962 nov. 08, [ARG] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

HETZEL, Frederick A. [Carta] 1963 mar. 26, Pensylvania [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

HOPPER, Janice H [Carta] 1963 jan. 17, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago de Chile [Chile]. Datilografado.

JESSUP, Philip. C. [Carta] 1941 out. 22, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

KAMAL, Almad [Carta] 1966 mai. 5, Porto Rico [Porto Rico] [para] João Roberto Moreira. Datilografado.

KNONENBERG, Henry. [Carta] 1959 mai. 26, Arkansas [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

LOPES, Luiz Simões. [Carta] 1954 mai. 14, Rio de Janeiro [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

MACHADO, Vicente [Carta] 1937 jun. 15, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

MADER, Algacyr Munhoz [Carta] 1933 abr. 20, Curitiba [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Ponta Grossa. Datilografado.

MIGUEL, Manuel S. [Carta] 1964 nov. 17, Buenos Aires [Argentina] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

MOHEL, René [Carta] 1963 jun, Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

MORA, José A. [Carta] 1963 jul., 12, Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

MOREIRA, João Roberto. [Carta] 1961 out. 09, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Sr. Deputado Antonio de Oliveira Britto, Rio de Janeiro. Manuscrito.

\_\_\_\_\_[Carta] 1963 mar. 31, Santiago [Chile] [para] Frederick A. Hetzel, Pensylvania [EUA]. Manuscrito.

\_\_\_\_\_[Carta] 1964 mai. 12, Santiago [Chile] [para] Presidente da República Marechal Castelo Branco, Brasília [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1964 mai. 14, Santiago [Chile] [para] Laerte Ramos de Carvalho, São Paulo [Brasil]. Manuscrito.

\_\_\_\_\_[Carta] 1964 jun. 23, Santiago [Chile] [para] Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda, Brasília [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 mar. 28, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do INEP Carlos Pasquale, Brasília [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 fev. 22, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor Geral da UNESCO René Maheu, Paris [França]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 abr. 30, Rio de Janeiro [Brasil] [para] José Blat Gimeno, da UNESCO. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 mar. 5, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do Departamento Assuntos Educativos da “Unem Panamericana” Francisco S. Céspedes, Washington [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 abr. 30, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do Departamento Assuntos Educativos da “Unión Panamericana” Francisco S. Céspedes, Washington [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 mai. 11, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do Departamento Assuntos Educativos da “Union Panamericana” Francisco S. Céspedes, Washington [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 jul. 22, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do Departamento Assuntos Educativos da “Union Panamericana” Francisco S. Céspedes, Washington [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1965 jun. 24, Rio de Janeiro [Brasil] [para] Diretor do Escritório de Recursos Humanos da USAID, Ross Cordwell, Washington [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1967 abri. 10, Rio Piedras [Puerto Rico] [para] Presidente da República Artur Costa e Silva, Brasília [Brasil]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1967 fev. 10, Porto Rico [Porto Rico] [para] “Fondo de Cultura Económica”, Cidade do México [México]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1966 dez. 10, Porto Rico [Porto Rico] [para] “Education and World Affairs”, Nova Iorque [EUA]. Datilografado.

\_\_\_\_\_[Carta] 1966 dez. 23, Porto Rico [Porto Rico] [para] Maurice Harari, do “Education and World Affairs”, Nova Iorque [EUA]. Datilografado.

NANNETTI, Guilherme. [Carta] 1950 abr. 10 Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1950 jun. 19 Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.



NEUBAUER, Dorothy [Carta] 1958 jul. 29 [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

PASQUALE, Carlos [Carta] 1965 mar. 26, Brasília [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

PEÑALVER, Luiz Manuel. [Carta] 1965 fev.22, Caracas [Venezuela] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

PHILLIPS, H. M. [Carta] 1961 dez. 15, Paris [França] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

PIERSON, Donald. [Carta] 1942 mai. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1943 mai. 17, São Paulo [Brasil] [para] Nereu Ramos, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1944 abr. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

PILOTTO, Erasmo. [Carta] s. d., Curitiba [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

PILOTTO, Erasmo. [Carta] s. d., Curitiba [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

PINHEIRO, Saramago [Carta] 1959 jul. 6, Rio de Janeiro [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Datilografado.

POSADA, Jaime [Carta] 1966 jan. 7, Washington [EUA] [para] João Roberto Moreira, Porto Rico [Porto Rico]. Datilografado.

QUILLEN, James. [Carta] 1966 jan. 27, Stanford [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

SHOLL, Pe. Agostinho [Carta] 1932 mar. 08, Pelotas [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Curitiba. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1941 nov. 22, Pelotas [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1942 mar. 6, Pelotas [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Datilografado.

SOUSA, Ernesto de [Carta] 1932 nov. 09, Rio de Janeiro [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Curitiba. Datilografado.

SPERB, Dalilla C. [Carta] 1965 mai. 26, Porto Alegre [Brasil] [para] Universidade de Pittsburg, Pensylvania [USA]. Datilografado.

SUSSMANN, Leila. [Carta] 1963 jan. 16, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago de Chile [Chile]. Datilografado.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1963 mar. 28, New York [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago de Chile [Chile]. Datilografado.

WILLEMS, Emílio. [Carta] 1941 set. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1941 out. 20, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1941 nov. 04, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1944 ago. 23, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1944 set. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. [Carta] 1947 jun. 8, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito.

#### ▪ **DECRETOS, CIRCULARES, REGULAMENTOS, PORTARIAS, TERMOS E CERTIDÕES.**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Portaria n. 14, agosto de 1949 – nomeia João Roberto Moreira para lecionar em 1949, a cadeira de Fundamentos Psicológicos da Educação, do curso de Medidas Educacionais.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Portaria n. 25, de 15 de setembro de 1950 – nomeia João Roberto Moreira para lecionar a cadeira de Administração Escolar, do curso de Administração e Organização de Serviços da Educação Primária.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Portaria n. 8, de 25 de janeiro de 1951 – nomeia João Roberto Moreira para lecionar a cadeira de Fundamentos de Administração Geral, do curso de Administração e Organização de Serviços da Educação Primária.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Portaria n. 369, de 31 de julho de 1958 – nomeia João Roberto Moreira para lecionar a cadeira de Política Educacional, no curso de Especialização para Técnico de Educação.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Educação Extra Escolar e da Campanha de Assistência ao Estudante. Portaria Especial n. 11, de 11 de julho de 1966 – concede a João Roberto Moreira a medalha “Mérito na Educação Cívica”.

PARANÁ. Decreto n. 234, **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 4 de fevereiro de 1933.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 135, de 12 de fevereiro de 1932 – nomeia João Roberto Moreira professor catedrático por concurso da disciplina de Português e Literatura, da Escola Normal de Ponta Grossa.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.386, de 04 de outubro de 1932– nomeia João Roberto Moreira Secretário da Escola Normal Primária, da cidade de Ponta Grossa, PR.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.201, de 9 de maio de 1933 – nomeia João Roberto Moreira Diretor da Escola Normal da cidade de Ponta Grossa, PR.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 196, de 7 de novembro de 1933 – nomeia João Roberto Moreira professor interino da cadeira de Geografia, História e Educação moral da Escola Normal, da cidade de Ponta Grossa.

\_\_\_\_\_. Certidão da vida escolar de João Roberto Moreira no Colégio Estadual do Paraná, fornecido por Marcos de Mello Cid, Escriturário “H”, do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 6 de novembro de 1946.

\_\_\_\_\_. Certificado emitido pelo Diretor do Ginásio Paranaense, Francisco José Gomes Ribeiro, atestando sucesso no processo de admissão de João Roberto Moreira, em 1928, e sua frequência nos anos de 1929, 1930, 1931 e 1932. Curitiba, 25 de março de 1942.

PUC/RJ. Gabinete do Reitor. Termo de nomeação de professor. Ato n. 67, de 26 de agosto de 1961 – nomeia o professor João Roberto Moreira para lecionar a cadeira de Sociologia (2º e 3º) como professor contratado, no curso de Bacharelado da Escola de Sociologia e Política.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Reitor. Termo de nomeação de professor. Ato n. 37 / 65, de 30 de agosto de 1965 – nomeia o professor João Roberto Moreira para lecionar a cadeira de Sociologia da Educação, como professor contratado, no curso de Bacharelado da Escola de Sociologia e Política.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano II, n. 246, 08/01/1935.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano IV, n. 877, 12/03/1937.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 244, de 09 de dezembro de 1938 – Transforma as Escolas Normais Primárias em Cursos Complementares. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano V, n. 1368, 09/12/1938.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939 – reorganiza o Instituto de Educação. **Coleção de Decretos-Leis de 1939**, Florianópolis, 1939.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. **Circulares 1930-1941**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 05, de 02 de janeiro de 1942 – indica para os diretores de grupos escolares que os alunos do primeiro ano sejam submetidos aos testes A.B.C. de maturidade intelectual de Lourenço Filho. **Circulares 1942**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n.126, de 26 de dezembro de 1942 – indica para os inspetores de grupos escolares e cursos complementares a criação de uma biblioteca pedagógica dos professores. **Circulares 1942**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 33, de 15 de fevereiro de 1944, sob a Portaria n. 8, de 14 de fevereiro de 1944 – determina a distribuição semanal de aulas nos cursos fundamental e normal. **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Sociologia. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano VI, n. 1463, 05/04/1939.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano VI, n. 1465, 11/04/1939.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Interior e Justiça. Portaria n. 278, de 11 de julho de 1940 – determina a distribuição semanal de aulas, nos Cursos Fundamental e Normal, dos Institutos de Educação do Estado. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ano VII, n. 1803, 11/07/1940.

## ▪ ENTREVISTA

Entrevista concedida por Celina Moreira, à equipe e pesquisa do Departamento de Educação PUC-Rio em agosto de 1995.

## ▪ LIVROS

AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. Tomo segundo. v. VIII. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d. p. 105-115.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Educacional**. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

\_\_\_\_\_. Entre as angústias do presente. In: AZEVEDO, Fernando de. **Velha e nova política**. Aspectos e figuras da educação nacional. Atualidades Pedagógicas. Biblioteca Pedagógica Brasileira. v. 40. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943. p. 171-188.

\_\_\_\_\_. A transmissão da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura brasileira. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BEREDAY, George. **Método comparativo em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Universidade de São Paulo, 1972.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do ensino primário e normal**. Estado de Santa Catarina. n. 21. Rio de Janeiro: INEP, 1942.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do ensino primário e normal**. Estado de Santa Catarina. n. 53. Rio de Janeiro: INEP, 1950.

COSTA PINTO, L.A. **Desenvolvimento econômico e transição social**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento: seus processos e obstáculos .In: COSTA PINTO, L. A. & BAZZANELLA, W (orgs.) **Teoria do desenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1967a.

\_\_\_\_\_. Modernização e desenvolvimento. In: COSTA PINTO, L. A. & BAZZANELLA, W (orgs.) **Teoria do desenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1967b.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d.

MELO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia 'A educação em Santa Catarina'**, publicada pela Campanha de Inquéritos e Levantamento do Ensino Médio e Elementar, do Ministério da Educação e Cultura. Maio, 1955.

HAVIGHURST, Robert J et al. **La sociedad y la educación en América Latina**. 6 ed. Buenos Aires : Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973.

MOREIRA, João Roberto. **Os sistemas ideais de educação**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945.

\_\_\_\_\_. **A educação em Santa Catarina**. Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. INEP. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (CILEME), 1954. 103 p.

\_\_\_\_\_. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro, INEP, CILEME, 1955d.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. exposição crítica das correntes de pensamento do currículo. Rio de Janeiro, INEP, CILEME, 19553.

\_\_\_\_\_. **Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições de fatores**. Curitiba, Associação de Estudos Pedagógicos, 1959.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da escola elementar**: Introdução ao estudo social do ensino primário. Rio de Janeiro, INEP, CBPE, 1960g.

\_\_\_\_\_. **Uma experiência de educação**: projeto piloto de erradicação do analfabetismo. MEC. Rio de Janeiro, 1960h.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960i.

\_\_\_\_\_ & HAVIGHURST, Robert J. **Society and education in Brazil**. University of Pittsburgh Press. 1967.

PILOTTO, Erasmo. **Educação no Paraná**: Síntese sobre o ensino elementar e médio. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. INEP. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (CILEME), 1954.

## ▪ NOTAS

MOREIRA, João Roberto. Nota sobre o livro de Fernando de Azevedo “Sociologia Educacional – Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. Série 4, vol. 19, Bibliotheca Pedagógica Brasileira”. Folheto Promocional de lançamento do livro. São Paulo: 1940.

SANTA CATARINA. 1º Congresso de Brasilidade. **Diário Oficial**, Florianópolis, n. 2134, ano VIII, 4 de novembro de 1941.

## ▪ PROGRAMA E SÚMULA DE DISCIPLINAS

ALMEIDA, Lucy Paula Ramos Monteiro de. Projeto do Curso de Especialização: Técnico de Educação, 1958.

MOREIRA, João Roberto. Programa disciplina Política Educacional. Curso de Especialização: Técnico de Educação, 1958a.

\_\_\_\_\_. Súmula da 1ª unidade - Educação: Conceito, formas e processos educacionais da disciplina Política Educacional. Curso de Especialização: Técnico de Educação, 1958b.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Delimitação do campo da sociologia da educação”, da disciplina de Sociologia da Educação, ministrada Escola de Sociologia e Política, da PUC/RJ, 1965d.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “O conceito de educação como fenômeno de totalidade”, da disciplina de Sociologia da Educação, ministrada Escola de Sociologia e Política, da PUC/RJ, 1965e.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Os diferentes pontos de vista de exame da educação”, da disciplina de Sociologia da Educação, ministrada Escola de Sociologia e Política, da PUC/RJ, 1965f.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 1), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965g.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “O conceito de desenvolvimento” (Parte 2), do curso de Estrutura e Planejamento do Ensino Brasileiro, Condições econômicas e sociais do Brasil e do seu desenvolvimento educacional”, da Faculdade de Filosofia, ministrado na PUC/RJ, 1965h.

\_\_\_\_\_. Bibliografia necessária para el curso de sociologia, economia y planeamiento de la educación. Universidade de Chile. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “La sociologia y las ciencias sociales”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO / Universidade de Chile. 1963c. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Teoria del financiamiento de la educación”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO / Universidade de Chile. 1963d. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Sociologia de la educación”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO / Universidade de Chile. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Condicionamiento de la educación por la estructura, la movilidad y el desarrollo social”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO / Universidade de Chile. 1962a. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “El problema de fines contextuales en educación”, do Curso sobre Planeamiento Integral de la educación. Instituto Latino Americano de Planificación Económica y Social. Chile. 1962b. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Súmula do conteúdo “Sociologia y economia de la educación”. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación UNESCO / Universidade de Chile. 1962c. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Programa disciplina “Seminário sobre educação comparada”. Curso de verão. Universidade de Porto Rico, Porto Rico, 1967a.

\_\_\_\_\_. “Relación de libros necesarios al curso de educación comparada sobre América Latina”. Universidade de Porto Rico, Porto Rico, 1967b.

## ▪ OUTROS DOCUMENTOS

EDUCATION AND WORLD AFFAIRS. Council on Educational Cooperation with Latin America. Nova Iorque, 13 de fevereiro de 1967, Datilografado.

ESTATUTO DA LIGA DE DEFESA NACIONAL. Disponível em: <http://www.ligadedefesanacional.org.br/principal.htm>» Acesso em: 20/11/2008.

MOREIRA, João Roberto. Statement to the Office of the Human Resources of the USAID- Brazil. Rio de Janeiro, 18 de março de 1965.



\_\_\_\_\_. Manuscrito do Parágrafo 3º, do Decreto sobre o Serviço Nacional de Erradicação do Analfabetismo, 1967.

\_\_\_\_\_. Plan de investigación sobre las condiciones económicas y sociales de la educación em San Miguel – Província de Santiago. Universidade de Chile. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Investigación sobre las condiciones económicas y sociales del alumnato de las esculeas primarias fisiales de la comuna de San Miguel, Província de Santiago. Universidade de Chile. Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación. Datilografado.

\_\_\_\_\_ & Profesores-alumnos del Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas em Educación – UNESCO/Universidade de Chile. Problemas educativos en el desarrollo social y económico de América Latina. 1962d. Datilografado.

\_\_\_\_\_. Out line of book "Society and Education in Puerto Rico". Universidade de Porto Rico, Porto Rico, janeiro de 1967. Datilografado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A sociologia no Brasil. Florestan Fernandes e a escola paulista. In: MICELI, Sérgio (org.) **História das ciências sociais no Brasil**. v. 2. São Paulo: Editora Sumaré / FAPESP, 1995.

ARAÚJO, Cícero. Apresentação. In: POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003. p.9-21.

ALLPORT, Floyd Henry. Verbete. In: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Floyd\\_Henry\\_Allport#Vida\\_acad.C3.AAmica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Floyd_Henry_Allport#Vida_acad.C3.AAmica). Acesso: 11/01/2008.

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista de Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

BLANCO, Alejandro. Ciências sociais no Cone Sul e a gênese de uma elite intelectual (1940-1965). Tradução de Luiz Carlos Jackson. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 89-114, jun. 2007.

BOMBASSARO, Ticiane. Semanas Educacionais: a formação docente para além dos Institutos de Educação. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (orgs.) **Professores para a escola catarinense**. Contribuições teóricas e processo de formação. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: AMADO, J; FERREIRA, M.M. **Uso e abusos da história oral**. Rio e Janeiro, EFGU, 1996a.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

BRANDÃO, Zaia. **A inteligentsia Educacional** – um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH; Editora da Universidade São Francisco / EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_, et all. O esquecimento de um livro. Tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 18-30, set./out./nov./dez. 1996.

CAMPOS, Cyntia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANGER, Ana (org.) **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: Relendo a Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 71, p. 23-75, nov. 1989.

\_\_\_\_\_. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos César de (org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1999.

\_\_\_\_\_. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULLMANN, Moysés (orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Mariza. **História da antropologia no Brasil: 1930-1960**. Testemunhos: Emílio Willems / Donald Pierson. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Campinas / SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CORRÊA, Carlos Humberto. **Um estado entre duas repúblicas: A revolução de trinta e a política em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1984.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A educação dos educadores**. Da escola nova à escola de hoje. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos 50. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma psico-sociologia educacional: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. O intelectual João Roberto Moreira e sua obra “Os sistemas ideais de educação”: um estudo sobre o campo científico educacional. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambú. **CD – ROW 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005.

DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira (orgs.) **Fontes Históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED, 2005.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, L. S, NASCIMENTO, C. D. A imprensa educacional e a formação de professores em Santa Catarina In: III Congresso Luso-Brasileiro de História da educação / Escolas, culturas e identidades, 2000, Coimbra. **CD-ROW - III Congresso Luso-Brasileiro de História da educação / Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

\_\_\_\_\_. & VOLPATO, Terezinha Gasho. *Identidade social do professor. As práticas docentes numa dimensão histórico-político-social 1930-1950*. Florianópolis, 1997: Relatório de Pesquisa - (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

FERREIRA, António Gomes. Percurso da Educação Comparada: Evolução e construção de identidade. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Ano XXXIII, n. 1, p. 123-155, 1999.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FREITAS, Marcos Cézar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira (breves anotações para uma hipótese de trabalho. In: FREITAS, Marcos César de (org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. 2 ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, estado e educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas / SP: Editora da UNICAMP, 1995.

GOUVÊA, Maria Cristina de & PAIXÃO, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção e sensibilidades em relação à infância (1930-1940). In: XAVIER, Maria do Carmo (org.) **Manifesto dos pioneiros da educação**. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GURVITCH, Georges. **A vocação actual da sociologia**. v. 1. Lisboa: Edições Cosmos, 1968.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LACERDA, Gustavo Biscaio de. Modelos de relacionamentos interamericanos. In. **XXIV Simpósio Nacional de História**, ANPUH, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova: base, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Libertad y planificación social**. Versión española de Rubén Landa. México: Fondo de Cultura Económica, 1946.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e utopia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MARACH, Caroline Baron. **Inquietações modernas**: discurso educacional e civilizacional no periódico A ESCOLA (1906-1910). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no país (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

\_\_\_\_\_. A aposta numa comunidade científica emergente. A Fundação Ford e os cientistas sociais no Brasil 1962-1992. In: MICELI, Sérgio (org.) **A Fundação Ford no Brasil**. São Paulo: Editora Sumaré, 1993.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: POCKOCK, J. G. A . **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003.

MONARCHA, Carlos. As três fontes da Pedagogia científica: A psicologia, a sociologia e a biologia. **Didática**, São Paulo, n. 28, p. 41-49, 1992.

MONTEIRO, Maria Carmina & SOUSA, Ana Cristina de. **CAVALCANTI, SANDRA**. Verbetes. Disponível em: «[http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes\\_htm/1282\\_1.asp](http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/1282_1.asp)». Acesso em: 27 nov. 2008.

MOREIRA, Carlos Otávio F. Anísio Teixeira: ciência e arte de educar. In: JÚNIOR, Gilson Pôrto & CUNHA, José Luiz (orgs.) **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas, 2000.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira 1933-1974**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2000.

NÓBREGA, Paulo. Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de escolas**. Modos e educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidadã Futura, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino público, nacionalidade e controle social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922**. 2000. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: A poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, Joselfredo Cercal de. **Educadores Ponta-Grossenses**. 1850-1950. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 110-129, jul./dez. 2005.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil**. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec-Inep, 1999. p. 270-76.

\_\_\_\_\_. O catarinense João Roberto Moreira. Um sociológico da educação esquecido. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação / UFSC, Florianópolis, Núcleo de Publicações do CED/UFSC, v. 20, n. especial, p. 57-84, dez. 2002.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. Série Temas. Editora Ática: São Paulo, 1990.

PELUSO, JR, V. A. **Estudos de geografia urbana de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC / Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1991.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PUGLIELLI, Hélio de Freitas (org.) **ERASMO PILOTTO**. Série Paranaenses, n. 7. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Roger Bastide**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SANTOS, Denise Grein (org.) **ERASMO PILOTTO**. Autobiografia. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

SANTOS, Eder Fernando do & AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. O ensino superior no Brasil e os acordos MEC-USAID: Uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Mimeo, s.d.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira. Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira: a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria (orgs.) **Anísio Teixeira na direção do INEP**. Programa para a Reconstrução da nação brasileira (1952-1964). Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; RAUPP, Marilene Dandolini; DURLI, Zenilde (orgs.) **Professores para a escola catarinense**. Contribuições teóricas e processo de formação. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento de Georges Gurvitch. Curso de Sociologia e Política, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade de Minas Gerais, 1960. In: <http://www.schwartzmann.org.br>. Acesso: 14/03/2008.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma 'policy science' no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma histórica política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A escola normal catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de escolas**. Modos e educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. **Série Estudos** (Periódico do Mestrado em Educação da UCDB), Campo Grande-MS, n. 15, p. 167-178, jan. /jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais, educação e modernidade: da Escola Moderna ao Movimento pela Escola Nova (1900-1950) – Fase 2**. Curitiba: CNPq, 2007b. 24p. Projeto em andamento.

VILA NOVA, Sebastião. **Donald Pierson e a Escola de Chicago na sociologia brasileira**. Entre humanistas e messiânicos. Lisboa: Vega, 1998.

WIESE, Leopold Von. **Sociología**. Historia y principales problemas. Barcelona-Buenos Aires: Editorial Labor S. A, 1932.

XAVIER, Libânea Nacif. **O Brasil como laboratório**. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. CBPE/INEP/MEC. (1950-1960). São Paulo: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. Reformar a escola, modernizar a cultura: Anísio Teixeira e a educação republicana. In: JÚNIOR, Gilson Pôrto & CUNHA, José Luiz (orgs.) **Anísio Teixeira e a escola pública**. Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para além do campo educacional:** Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. Visões sobre a Escola Elementar Brasileira na década de 1950. **Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 48-56, set./fev. 2002/2003.